Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270811
Centre d'intérêt: 640

Evaluation des sessions d'initiation au travail de groupe de Tévec / Jean-Guy Darveau... [et al.]. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation permanente, 1971.
iii, 146 f. ; 28 cm. -- (Documents / Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification. Etudes et recherches ; 2.11)

Titre de la couv. "Tévec : Annexe technique no 4". Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 374.9714/E92 Cote LC: LC/5254.2/.Q3

Descripteur(s): *Animateur *Animation sociale *Expérience de groupe *Travail en équipe *Programme de formation *Evaluation de programmes *Questionnaire *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Tévec (Projet)

Le rapport d'évaluation des stages d'initiation au travail de groupe organisés par Tévec a d'abord été conçu pour répondre aux besoins spécifique du Service d'éducation populaire (SEP) du MEQ. C'est pourquoi il s'inscrit dans une politique destinée à accroître constamment la qualité et l'efficacité de tels stages. Mais il veut aussi répondre aux exigences des responsables (animateurs sociaux) des sessions. Cependant, il n'est qu'une étape exploratoire d'une évaluation systématique de l'ensemble des programmes éducatifs mis en branle par le SEP.

Les stages se sont déroulés en deux séries de sessions totalisant dix fins de semaine s'étendant du 25 octobre au 29 novembre 1968 et du 17 janvier au 21 février 1969, de façon à donner aux stagiaires l'occasion de mettre à l'épreuve dans leur milieu les connaissances acquises lors de la première phase. Parmi les 164 participants aux deux séries de sessions, on comptait 54% de femmes et 46% d'hommes d'une grande diversité d'âges. Pour l'évaluation des stages, on a eu recours: 1. à deux observateurs délégués qui ont suivi le déroulement des sessions; 2. à un questionnaire administré à quatre groupes de stagiaires au début de la première et de la deuxième séries de sessions (114 répondants).

Les trois sources d'évaluation des stages - les observations, le questionnaire (reproduit en annexe) et les opinions des participants - permettent de dégager les points suivants: la nécessité d'apporter une plus grande attention à la sélection des stagiaires; l'importance accordée par les stagiaires à la qualité des relations humaines; l'écart assez grand entre les constatations des observateurs et les opinions émises par les stagiaires eux-mêmes sur le degré d'acquisition de connaissances à la suite des sessions; l'orientation dans le même sens des résultats obtenus par le questionnaire et par les observations.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 02
Auteur de l'analyse: ^r

E D U Q 8270811

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

DOCUMENTS
ÉTUDES ET RECHERCHES

2-11

ÉVALUATION DES SESSIONS D'INITIATION AU TRAVAIL DE GROUPE DE TEVEC

TEVEC: Annexe technique No 4

En collaboration :

Jean-Guy Darveau
Claude Marin
Henri Tremblay
Paul Valois

janvier 1971

E D U Q 8270811

Henri Tremblay

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION..... 1

A) Opération "sessions d'initiation au travail de groupe"..... 2

B) Instruments d'évaluation..... 3

C) Optique de l'évaluation..... 7

D) Contexte des sessions Tévec..... 9

a) Situation de l'animation sociale à Tévec..... 10

b) Contexte plus immédiat..... 15

PREMIERE PARTIE: OBSERVATIONS..... 19

Chap. I- FORMULE UTILISEE LORS DE LA PREMIERE SERIE DE SESSIONS ET LES REACTIONS DES STAGIAIRES 20

A) FORMULE UTILISEE PAR L'EQUIPE DES RESPONSABLES..... 21

i) Mandats..... 21

ii) Formation des groupes..... 22

iii) Intervention des responsables auprès des groupes..... 24

B) REACTIONS DES STAGIAIRES FACE A LA FORMULE UTILISEE 27

Pages

Chap. II- COMMENTAIRES SUR LE DEROULEMENT DE LA DEUXIEME SERIE DE SESSIONS..... 30

A) Plénière de l'ouverture de la session..... 35

B) Utilisation des outils..... 38

C) Utilisation de la méthode de solution des problèmes..... 42

D) Plénières..... 46

Chap.III- DEGRE DE REALISATION DES OBJECTIFS A LA SUITE DES DEUX SERIES DE SESSIONS..... 47

A) Objectif "clarification de rôles"..... 50

B) Objectif "fonctionnement d'un groupe"..... 60

a) Processus de socialisation des personnes et du contenu..... 61

b) Processus de rationalisation..... 65

C) Objectif "motivation à l'engagement dans la société"..... 67

CONCLUSION..... 72

Pages

DEUXIEME PARTIE: EVALUATION A PARTIR DU QUESTIONNAIRE... 77

A) Caractéristiques générales des répondants..... 78

a) Sexe, âge et scolarité..... 78

b) Appartenance à Tévec et à différents types d'associations..... 79

B) Perception et changement dans la conception du travail de groupe..... 82

a) Niveau du contenu..... 84

b) Niveau de la procédure..... 90

c) Niveau du socio-émotif..... 95

CONCLUSION..... 101

TROISIEME PARTIE: OPINION DES STAGIAIRES SUR LA PREMIERE SESSION..... 103

A) Degré de satisfaction des stagiaires..... 104

B) Evaluation de l'influence de la session..... 106

C) Mise à l'essai des connaissances acquises et recherche de nouvelles connaissances..... 111

CONCLUSION GENERALE..... 113

ANNEXE "A"..... 118

ANNEXE "B"..... 135

INTRODUCTION

A) L'opération "sessions d'initiation au travail de groupe":

Le stage de formation au travail de groupe organisé par Tévec s'est déroulé en deux temps de façon à donner aux stagiaires l'occasion de mettre à l'épreuve dans leur milieu les connaissances acquises lors de la première phase. Chacune de ces deux sessions de formation a eu lieu pendant une fin de semaine.

Cette opération a permis de rejoindre 225 personnes(1) réparties en cinq groupes et a donc nécessité de la part des responsables dix fins de semaine de travail s'étendant du 25 octobre au 29 novembre 1968 et du 17 janvier au 21 février 1969.

Le personnel du stage:

Le coordonnateur de l'animation sociale à Tévec, les quatre animateurs sociaux de Tévec, un consultant de l'Institut coopératif Desjardins et un stagiaire en Service social de l'université Laval étaient les responsables du stage.

---

(1) De ce nombre, 164 stagiaires ont participé aux deux sessions, Opération "Sessions d'Initiation au travail de groupe," Tévec, p.19.

Les stagiaires

Parmi les 164 participants aux deux sessions, on comptait 54.0% de femmes et 46.0% d'hommes. Selon l'âge, on remarquait une très grande diversité: 30.0% d'entre eux avaient 34 ans ou moins, 38.0% avaient entre 35 et 44 ans et 32.0% avaient 45 ans et plus. Quant au niveau de scolarité, 38.0% avaient huit années de scolarité ou moins et 62.0% avaient neuf années ou plus. Ces quelques caractéristiques indiquent déjà le genre de problèmes, du point de vue de l'homogénéité du groupe, auxquels ont été confrontés les responsables du stage. De plus, la présence d'un certain nombre de professeurs des centres de révision (environ 15.0%) accentuaient nettement le problème de l'homogénéité du groupe. Le degré d'intégration de ces professeurs à la structure de participation, par exemple, différait passablement de celui de l'ensemble des stagiaires.

Il faut aussi faire état, si l'on se base sur les répondants du questionnaire de recherche (1), de la participation élevée des stagiaires aux activités du milieu: les trois quarts avaient une responsabilité quelconque dans la structure de participation, alors que 94.0%

(1) Ces résultats sont exposés plus en détail au début de la deuxième partie du rapport contenant une évaluation à partir d'un questionnaire.

faisaient au moins partie d'une association (52.0% sont membres d'un ou de deux types d'associations et 42.0% faisaient partie de trois types d'associations ou plus).

B) Les instruments d'évaluation

Pour procéder à l'évaluation des sessions d'iniation au travail de groupe, nous avons utilisé la technique de l'observatinn et le questionnaire.

a) L'observation:

Aux sessions, sauf à la première de chaque série, nous avons pu déléguer deux observateurs qui ont suivi le déroulement de ces stages. A l'intérieur de chaque session, nous avons essayé d'observer un même groupe le plus longtemps possible. Cependant, à cause de la grande mobilité dans la formation des sous-groupes, nous avons été contraints de suivre au hasard différents groupes. Ces observations vont nous permettre d'évaluer la formule utilisée par l'équipe des responsables des sessions et l'évolution des stagiaires face aux objectifs poursuivis durant ces stages.

Soulignons qu'il était dans notre intention d'observer, à la suite des deux séries de sessions, les stagiaires une fois de retour dans leur milieu. Toutefois, un manque de moyens (disponibilité en temps et en personnel) nous a empêchés d'actualiser cette intention.

De plus, il convient ici de souligner l'ambiguïté de notre rôle d'observateurs. La situation provenait d'une définition non explicite de notre rôle face aux participants. Cette imprécision nous a amenés à intervenir, à la demande des groupes, surtout pour faire des remarques et, dans certains cas, pour agir comme participants dans les groupes de discussion. Nous aurions dû, dès le départ, en collaboration avec l'équipe des responsables, mieux délimiter notre rôle (1).

Enfin, notons que nous ne proposons pas dans la présentation du résultat de notre travail d'évaluation un plan où s'agencent d'une façon rigoureuse, par exemple, d'un côté le choix des objectifs, des méthodes et des techniques prévus par les responsables du

---

(1) Les participants étaient toutefois informés qu'il s'agissait d'une recherche.

stage et, de l'autre côté, une espèce de bilan détaillé des réalisations. Nous voulons ainsi rendre compte de la complexité (créée par le recours aux méthodes d'animation) d'une tâche d'évaluation déjà rendue difficile par la nature même de certains objectifs mis en cause par le stage de formation: développement de la motivation et apprentissage du fonctionnement d'un groupe. En effet, comme le souligne Michel Doray, si "vouloir définir et décrire des méthodes et des techniques d'animation constitue une entreprise délicate" (1), comment alors qualifier une tâche d'évaluation? Car "l'animation ne peut être identifiée aux structures, aux méthodes et aux techniques qui la rendent opérationnelle. Ce qu'il faut saisir, c'est la façon avec laquelle l'animation va utiliser, pour réaliser à la fois ses objectifs de participation créatrice et de productivité, des moyens multiples déjà élaborés par plusieurs sciences et qui pourraient tout aussi bien être utilisés, mais d'une façon différente, par le plus habile dictateur" (2).

---

(1) Doray, Michel, "Méthodes et techniques d'animation", L'Animation, Les Cahiers de l'I.C.E.A., 1967, p.25

(2) Ibid., p.25

b) Le questionnaire:

Nous avons administré le même questionnaire à quatre groupes de stagiaires au début de la première et au début de la deuxième série de sessions. Nous devons préciser que, dans le cas de la seconde administration du questionnaire, nous avons été obligés d'avancer le moment choisi (1); car nous nous sommes rendu compte de l'impossibilité (à cause de la grande fatigue des stagiaires) de leur demander de répondre au questionnaire après une telle fin de semaine de travail. Nos résultats portent donc seulement sur la première session. Ce qui explique l'importance moins grande accordée au questionnaire dans cette évaluation par rapport aux observations. En outre, le départ de MM. Claude Marin et Paul Valois (2) nous a forcés à faire ressortir les points essentiels de l'analyse en délaissant certains recoupements prévus.

Ce questionnaire nous permettra d'évaluer d'une part les perceptions que les participants

---

(1) Nous devions administrer ce questionnaire à la fin de la deuxième série de sessions.

(2) MM. Marin et Valois ont quitté leurs fonctions au ministère avant l'étape de la rédaction du rapport. Cependant, ils ont participé à l'élaboration des instruments de travail, à l'observation du déroulement du stage et à la révision du présent rapport.

ont de leur façon de travailler en groupe et de concevoir le travail de groupe et d'autre part les transformations de ces perceptions deux mois environ après la première série de sessions, c'est-à-dire à la suite de l'application des connaissances acquises par les stagiaires.

Lors de la seconde administration du questionnaire, nous avons ajouté quatre questions ouvertes portant sur la nature des rôles; ce qui nous donne donc une source d'information complémentaire sur le progrès réalisé du point de vue de la clarification des rôles à la première série de sessions.

C) L'optique de l'évaluation:

Le travail d'évaluation des résultats d'un type de session comme celle mise sur pied par Tévec a d'abord été conçu pour répondre aux besoins spécifiques du Service d'éducation populaire du ministère de l'Education (1). Une des préoccupations du service consiste à

---

(1) Le Service d'éducation populaire est sous la direction de M. Pierre Leclerc, mais le travail d'évaluation a été confié à l'équipe de recherche de Tévec dirigée par M. Gérard Lapointe de la Direction générale de la Planification au ministère de l'Education.

favoriser le développement de connaissances centrées sur l'apprentissage du travail de groupe. La présente évaluation s'inscrit alors dans une politique destinée à accroître constamment la qualité et l'efficacité des stages d'initiation au travail de groupe. Mais il faut bien voir que la recherche entreprise à l'occasion des sessions organisées par Tévec ne constitue qu'une évaluation "indicative" ou, si l'on veut, qu'une étape exploratoire d'une évaluation systématique de l'ensemble des programmes éducatifs mis en branle par le Service d'éducation populaire.

Mais cette évaluation tentée à l'occasion du stage tenu par Tévec est en même temps conforme aux exigences des responsables des sessions, c'est-à-dire des animateurs sociaux de Tévec, comme on l'indique bien dans le document de base ayant servi à l'élaboration des objectifs des sessions ainsi qu'à la définition des moyens et à la détermination des modalités concrètes de travail: "l'expérimentation de ce cours, soumise à une évaluation progressive, devrait permettre d'en faire un outil de travail valable, un moyen à perfectionner, non une fin en soi" (1). C'est dans cette perspective de réponse à un souci constant de perfectionnement que nous voulons situer ce rapport d'évaluation.

---

(1) Routhier, Robert, Formation de leaders, Août 1968, p.17

Comme supplément à l'évaluation déjà faite par les animateurs du stage, ce rapport se veut donc une source d'interrogations se confondant ou s'ajoutant à leurs propres interrogations de façon à améliorer le rendement de ce genre de session.

Le plan du rapport s'établit ainsi:

I- les observations font l'objet de la première partie,

II- les résultats du questionnaire sont exposés dans la deuxième partie et

III- l'opinion des stagiaires sur l'expérience vécue (première session) constitue la matière de la troisième partie.

D) Contexte des sessions Tévec:

Dans la mesure où, par une évaluation, nous visons de toute évidence la compréhension de ce qui se passe, il devient indispensable de connaître le contexte dans lequel s'insèrent ces sessions de formation au travail de groupe étant donné que ces sessions représentent uniquement une opération d'un mouvement d'animation amorcé par l'expérience Tévec. La nature même de cette entreprise d'animation n'est certes pas sans influencer grandement le

choix des objectifs assignés aux sessions et les stratégies de formation adoptées au cours des quatre jours non consécutifs de la session. Nous procéderons à l'analyse du contexte dans lequel s'inscrit la session en nous plaçant à un double point de vue: a) situation de l'animation sociale à Tévec tant au niveau de la définition des objectifs qu'à celui de leur réalisation; b) rappel du contexte plus délimité qu'est la période de l'élaboration proprement dite des objectifs de la session.

a) Situation de l'animation sociale à Tévec:

La dimension "animation sociale" incluse dans le projet Tévec ne pose en soi aucun problème de légitimation (1), étant donné qu'elle entre dans le cadre de l'idéologie de la participation selon laquelle le devenir collectif doit être pris en main par le plus grand nombre possible d'individus. S'il ne faut pas s'étonner de la présence de l'animation sociale dans Tévec, de nombreuses difficultés surgissent toutefois lorsqu'il s'agit d'expliquer l'articulation réelle des efforts d'animation

(1) Il ne s'agit pas ici de porter un jugement sur l'animation réalisée, mais de se référer aux objectifs visés par Tévec.

sociale avec la tentative de scolarisation massive engagée par Tévec (1). Il faut d'abord noter que l'animation à Tévec, n'étant pas rattachée à une action concertée de développement, diffère nécessairement beaucoup des entreprises d'animation se déroulant dans un contexte de planification. L'animation à Tévec a également peu de chose en commun avec le modèle dégagé d'une animation vue "comme tentative de réponse à la désorganisation que connaît le milieu ouvrier dans les grands centres urbains" (2).

On peut distinguer nettement trois fonctions de l'animation sociale à Tévec: 1) mobilisation du milieu pour qu'il se porte à l'aide de ceux qui sont en période de formation; 2) représentation et participation de la population aux décisions relatives à Tévec; et 3) contribution à la structuration de la conscience régionale. La seule identification de ces fonctions laisse entrevoir, sur le plan théorique même, la complexité de la signification de l'animation sociale à Tévec. A titre d'illustration, il suffit de poser le problème de la réconciliation de la fonction "structuration de la conscience régionale",

---

(1) La scolarisation elle-même est faite à partir d'un double contenu: scolaire et socio-économique.

(2) Blondin, Michel: L'animation sociale telle qu'élaborée et mise en oeuvre au Conseil des oeuvres de Montréal, Octobre 1968, p.19

compte tenu du fait que cette perspective de développement régional ne s'insère pas dans une action de planification, avec une fonction de caractère pédagogique (aide aux inscrits) et avec une fonction ayant trait à l'idéal de la consultation et de la participation aux décisions (1).

Ce bref rappel de la situation globale de l'animation sociale à Tévec est nécessaire pour nous aider à imaginer le genre de problèmes auxquels ont été confrontés les membres de la structure de participation mise sur pied par Tévec (2) pour remplir les trois fonctions attribuées à l'animation. A leur tour, ces difficultés vécues par les membres de la structure nous permettront de mieux situer les sessions de formation instituées à la demande même des membres et en même temps d'appuyer notre évaluation sur la signification réelle de telles sessions d'initiation au travail de groupe.

---

(1) La situation de l'animation sociale à Tévec a une originalité qui rend probablement fort intéressante une étude faite sous l'angle de l'émergence, au Québec, de nouveaux modèles socio-culturels de transformation de la société.

(2) Cet instrument privilégié compte quelque 71 comité locaux, quatre comités de secteur regroupant les comités locaux des quatre régionales scolaires et un comité consultatif régional.

On peut réduire à deux les ordres de problèmes qu'ont eu à résoudre les membres de la structure de participation: 1) problèmes reliés à l'explicitation des rôles qui leur sont dévolus au sein de Tévec et 2) ceux qui relèvent d'un manque d'expérience concernant le fonctionnement technique d'un comité ou l'animation d'un groupe. Dans le premier cas, tout tourne autour de deux fonctions principales du comité local: un rôle d'information (auprès de la population et, en sens inverse, auprès des responsables de Tévec) et un rôle d'animation au sein du centre de révision(animation pédagogique durant une heure) et au sein des groupes de discussion "télé-club" (1) (animation à teneur plus sociale). L'articulation des principales tâches autour de ces deux fonctions essentielles ne s'est pas faite sans nécessiter un long et ardu travail de clarification comme en témoigne ce commentaire d'un animateur social de Tévec: "Les comités locaux ont été formés et, après ça, on leur a donné du travail à faire. Ils ne savaient pas trop ce qu'ils avaient à faire, ni comment s'y prendre; ils ne connaissaient pas exactement leur rôle". Cette clarification des rôles s'est

(1) Les membres des comités locaux sont responsables du groupe de discussion "Téléclub" qui est formé de quelques personnes, inscrites ou non à Tévec, intéressées à discuter de problèmes socio-économiques d'abord traités au cours d'une émission de télévision hebdomadaire d'une durée d'une demi-heure. L'une des responsabilités des membres d'un comité local est l'animation de telles discussions.

opérée dans un climat rendu difficile par les multiples contrecoups de la période de rodage de l'organisation Tévec sur les membres de la structure; par exemple, le retard survenu dans la livraison des documents pédagogiques aux Tévécois a placé les membres de la structure de participation dans un embarras certain.

En plus des heurts provoqués par les répercussions des difficultés administratives des débuts du projet Tévec, les animateurs sociaux et les membres de la structure ont décelé eux-mêmes d'autres causes du fonctionnement non optimal des comités locaux. Faire fonctionner un comité local, animer des groupes de discussion, etc. exigent plus que de la bonne volonté; de telles responsabilités requièrent des connaissances et une compétence technique.

Sans faire état ici de l'ensemble des facteurs pouvant expliquer les deux catégories principales de problèmes identifiées plus haut, il faut soulever la question de la motivation des membres de la structure. Selon l'estimation même d'un animateur social, environ la moitié des membres de son secteur se sont avérés

des éléments de "décoration" (1). Ce diagnostic est important car, comme nous le verrons, il a influencé dans une large mesure l'orientation donnée à la session d'initiation au travail de groupe. La place accordée au chapitre de la"motivation" dans la session est par ailleurs l'un des points centraux de notre évaluation.

b) Contexte plus immédiat:

L'examen de la période précédant le déroulement de la session est également un préalable à toute tentative d'évaluation du programme et de la méthode de travail adoptés pour la session. Nous ne retracerons pas cette phase préparatoire dans sa totalité (2); nous mettrons surtout en relief les points touchant le choix des objectifs, étant donné que cet aspect des sessions suscite, selon nous, le plus grand nombre de points d'interrogation.

Au niveau des besoins à satisfaire, les responsables des sessions notent qu'il faut "combler à la fois un manque d'information qui se traduit par une

---

(1) Ce commentaire a été fait à la fin de la première étape de Tévec, soit au mois de juin 1968.

(2) Les lecteurs intéressés à obtenir plus de détails sur le contexte des sessions peuvent se référer au document produit par l'équipe d'animation sociale de Tévec, Opération Sessions d'Initiation au travail de groupe.

préparation insuffisante des membres à jouer leurs rôles dans les divers comités de la structure de participation Tévec" (1). Dans le même document, on précise comme suit les besoins auxquels il faut répondre: "Comme dans toute situation de groupe, ces personnes ont à diriger des équipes, à participer à des travaux en comité, à tenir des assemblées... Pour ce faire, ces personnes doivent disposer d'outils de base, de techniques, bien posséder les procédures de réunions et d'assemblées. Une connaissance suffisante du fonctionnement des groupes, du cheminement nécessaire à la solution de problèmes est indispensable... Est-ce suffisant?" (2). Après une description de la situation d'incertitude dans laquelle est placé l'individu face à lui-même et face aux autres, on ajoute: "Pour une participation intelligente, à long terme, il apparaît nécessaire que l'individu possède plus que des techniques et des procédures. Il lui faut se situer, prendre conscience de sa valeur et ses possibilités, comprendre le pourquoi d'un véritable engagement et d'une prise de responsabilité accrue... Cet éventail de besoins à satisfaire se présente donc sur deux plans: connaissances et formation personnelle. L'un sans l'autre est incomplet, inadéquat même, si la clientèle concernée est considérée" (3).

---

(1) Routhier, Robert; Formation de leaders, Août 1968, p.2

(2) Ibid., p.2

(3) Ibid., p.3

Ayant ainsi interprété les besoins des membres de la structure de participation, on formule dans le chapitre suivant les objectifs à viser lors de la tenue d'une session de formation: "a) des connaissances à transmettre afin de permettre à ces personnes de remplir les tâches à effectuer, b) pour ces personnes une prise de conscience de leur valeur et de leur potentiel, ainsi que des responsabilités à assumer dans leur communauté" (1). Selon l'auteur du document, une importance tout aussi grande doit être accordée à la poursuite du second objectif. Précisons que les membres d'un atelier de travail chargés de discuter le document en question (2) ont insisté sur l'importance peut-être plus grande du second objectif puisqu'ils se demandent "jusqu'à quel point ne faudrait-il pas les inverser?" (3). De ces nombreuses références aux textes décrivant la nature de la session de formation, nous nous contenterons, pour l'instant, de constater la non-dissociation effectuée entre besoins et objectifs et en conséquence la multiplicité, la grande complexité et le caractère global des objectifs poursuivis par une session d'une durée de quatre jours non consécutifs.

---

(1) Routhier, Robert, Formation de leaders, Août 1968, p.6

(2) Les membres de cet atelier se sont montrés favorables au document en question.

(3) Rapport de l'atelier de travail à l'intention du Comité responsable du cours de formation de leaders, au sein du C.C.R., août 1968, p.2

Quant à la méthode employée, les responsables des sessions spécifient que l'option retenue consiste "à plonger les participants dans une situation de groupe, dont l'ordre des difficultés varierait. Appelés à jouer divers rôles, à s'auto-critiquer et à critiquer les autres participants, les membres seront confrontés avec les problèmes de fonctionnement d'un groupe" (1). Concernant l'évaluation de chaque séance au plan du cheminement et du contenu, on prévoit procéder de la façon suivante: "De façon générale, le mode suivant sera adopté. Une séance permet au groupe de fonctionner sous observation, alors que les membres jouent divers rôles. A la reprise, on procède avec les participants à l'évaluation de la première séance, selon leurs observations. Graduellement, des situations de groupe différentes sont vécues et analysées par le groupe, ce qui fait ainsi un apprentissage pratique du travail de groupe" (2). De plus, on mentionne que toute forme d'enseignement magistral sera écartée. On a convenu de ne pas orienter les discussions et de faire confiance aux participants en présence.

---

(1) Session de formation au travail de groupe, Comité consultatif régional de Tévec, Septembre 1968, p.2

(2) Ibid., p.3

Première partie

OBSERVATIONS

Chapitre I

LA FORMULE UTILISÉE LORS DE LA PREMIÈRE SÉRIE DE SESSIONS ET LES RÉACTIONS DES STAGIAIRES

A) LA FORMULE UTILISÉE PAR L'ÉQUIPE DES RESPONSABLES

D'une façon générale, l'équipe des responsables essaie, selon nous, d'amener les stagiaires:

- à préciser les problèmes ressentis comme membres de groupes ou associations (formation inadéquate pour assumer les rôles, manque d'information sur la façon de travailler en groupe);
- à trouver les moyens de répondre à ces besoins (identification et précision des rôles, acquisition de connaissances sur le travail en groupe);
- à développer la motivation à l'engagement dans la société (augmentation de la confiance en soi, meilleure compréhension de leur situation).

Cette façon générale d'envisager la première série de sessions se concrétise de la manière suivante: i) les mandats, ii) la formation des groupes et iii) l'intervention de l'équipe des responsables auprès des groupes.

1) Les mandats:

Durant la journée du samedi:

Pour toutes les sessions (1), les mandats sont sensiblement les mêmes, sauf en quelques cas où ils sont plus détaillés.

Premier mandat: "Etablir avec précision ce que vous attendez de la fin de semaine"

Deuxième mandat: "Compléter le travail de ce matin et indiquer quels moyens prendre pour répondre à vos attentes"

Troisième mandat: "Mettre en pratique ce qu'on a appris ce matin"

Quatrième mandat: "Evaluation de la séance précédente"

Cinquième mandat: "Préparation de la plénière qui consiste à faire le point de la journée"

Durant la journée du dimanche:

Pour toutes les sessions, les mandats sont exactement les mêmes.

Premier mandat: "A la lumière de ce que vous avez appris hier, que faites-vous demain chez vous?"

Deuxième mandat: "Continuation de la séance précédente"

Troisième mandat: "Préparation de la plénière qui consiste à faire le point de la journée"

---

(1) Il s'agit ici de la première session répétée quatre fois pour autant de groupes.

Les mandats proposés aux stagiaires sont liés les uns aux autres et présentés dans un ordre logique:

- précision des attentes
- moyens pour combler ces attentes
- mise en pratique de ces moyens
- évaluation de cette mise en pratique
- mise en commun des expériences vécues par les groupes (plénière)
- préparation à une action dans le milieu (journée du dimanche)

Les mandats proposés donnent une certaine direction aux discussions sans toutefois en préciser les différentes dimensions, laissant une assez grande liberté aux stagiaires au niveau de la perception des tâches à effectuer.

ii) <u>La formation des groupes</u>:

<u>Durant la journée du samedi</u>:

Durant cette journée les groupes sont formés presque toujours de la même façon. On divise les stagiaires en quatre groupes que l'on conserve toute la journée, sauf pour la première heure de l'après-midi où on divise chacun de ces quatre groupes en deux sous-groupes. On procède ainsi afin de permettre aux stagaires de voir comment se fait l'intégration des personnes dans un groupe. À la fin de la journée, tous les groupes se réunissent pour faire le point de la journée (plénière).

Durant la journée du dimanche:

On forme quatre groupes différents de ceux du samedi et on conserve ces groupes pour toute la journée. A la fin de la journée,tous les groupes se réunissent encore une fois en plénière. L'équipe des responsables,en formant de nouveaux groupes pour la journée du dimanche,prétend coller davantage à la réalité puisque les gens sur le terrain sont appelés à travailler dans des groupes où ils auront à faire connaissance avec des personnes nouvelles.

Durant la première série de sessions, la formation de sous-groupes (10 personnes environ) et la plénière (40 personnes environ) permettent aux stagiaires d'expérimenter deux types de réunions différentes selon le nombre de participants. Le petit groupe, par sa dimension restreinte, stimule la participation des membres et s'avère un instrument utile pour atteindre les objectifs. Cependant, la plénière dans la forme que l'on a connue nous est apparue plus ou moins efficace. Elle est valable dans le sens qu'elle promet aux stagiaires de vivre une situation différente (tenue de réunion différente) de celle du petit groupe. Cependant, elle l'est moins en ce qui concerne la mise en commun des expériences communes. La plénière arrive à la fin de la journée alors que les participants ressentent une fatigue certaine. De plus, il semble que les stagiaires perçoivent davantage la plénière comme un moment privilégié où l'équipe des responsables

doit donner son appréciation plutôt qu'un échange des expériences vécues par les groupes durant la journée. Ainsi, on assiste à la lecture rapide des compte rendus, les stagiaires voulant que l'équipe des responsables prenne la réunion en charge.

iii) L'intervention des responsables auprès des groupes:

Durant la journée du samedi:

Les responsables du stage interviennent peu souvent auprès des groupes comme animateurs, soit deux fois pour cinq séances de travail. Pour les trois autres rencontres les groupes sont laissés à eux-mêmes: les responsables sont alors observateurs ou absents du groupe.

Durant la journée du dimanche:

La participation des responsables est plus grande que durant la journée du samedi. Ils sont présents à deux séances de travail sur trois.

Mais leurs interventions sont peu nombreuses. En effet, même si les mandats offrent une orientation générale aux discussions, il n'en reste pas moins

qu'une des préoccupations des responsables consiste à être le moins directif possible et à laisser les participants en état de recherche sur eux-mêmes afin de leur permettre d'arriver à un certain degré d'indépendance. De fait, les stagiaires ont à structurer les rencontres au niveau du contenu et de la procédure, et l'orientation de la discussion est laissée à leur initiative personnelle. L'équipe des responsables intervient assez rarement à ces différents niveaux, même lorsque les stagiaires se perdent dans des considérations théoriques. Il s'abstiennent également de donner des informations alors même que les groupes en formulent la demande.

Cette tendance des responsables à la non-directivité de manière à laisser les groupes évoluer d'une façon autonome n'est pas à rejeter. Au contraire, cette façon de procéder a aidé les stagiaires, jusqu'à un certain point, à découvrir leurs problèmes et à améliorer leurs communications et leurs relations interpersonnelles. Toutefois, une information dosée et soigneusement choisie, lorsque les groupes le demandaient, n'aurait-elle pas aidé davantage les participants à canaliser leurs énergies? Parce qu'elle voulait éviter un enseignement magistral, l'équipe des responsables a donné peu d'information aux groupes sur le fonctionnement et sur les produits de l'activité des groupes.

Cette tendance à la non-directivité a été aussi une source de difficultés pour l'équipe des responsables en ce qui concerne l'évaluation du progrès des groupes. En effet, les groupes plongés dans une telle situation ont souvent emprunté des chemins différents pour réaliser les tâches proposées selon la perception qu'ils avaient des mandats et des problèmes qu'ils rencontraient au sein de leur groupe. Une telle réalité supposait donc qu'on suivît attentivement chaque sous-groupe en particulier afin d'évaluer le degré d'apprentissage atteint face aux objectifs poursuivis. En effet, à quelques reprises, l'équipe des responsables a éprouvé certaines difficultés à situer les groupes dans leur évolution les uns par rapport aux autres. Ainsi, les responsables se sont rendus compte que les groupes progressaient différemment non seulement à l'intérieur d'un même stage, mais aussi d'un stage à un autre (1); de sorte qu'il aurait fallu suivre les groupes de plus près et transmettre les mandats à chaque groupe, selon son évolution spécifique.

---

(1) C'est-à-dire d'une fin de semaine à une autre à l'intérieur de la première série de sessions.

En résumé, l'équipe des responsables a mis les stagiaires en état de recherche sur eux-mêmes. A cette fin, les responsables ont donné aux participants une grande liberté pour décider des activités et de l'organisation à l'intérieur des groupes. En effet, la répartition des responsabilités, le choix des règles de conduite de la discussion et l'orientation de la discussion ont été laissés aux soins des groupes.

B) LES REACTIONS DES STAGIAIRES FACE A LA FORMULE UTILISEE:

Durant la première série de sessions, les stagiaires sont placés dans un climat d'incertitude: peu d'explications sur le pourquoi des sessions, pas de règles de conduite précises à suivre, laissés à eux-mêmes dans la poursuite des tâches à accomplir. Cette situation est quelque peu un changement pour les stagiaires. En effet, on est habitué à vivre dans des cadres établis où il existe certaines normes sur lesquelles on peut se guider pour orienter ses comportements. Donc, très tôt un sentiment d'insécurité se développe chez les stagiaires, se transformant en dépendance, en insatisfaction et dans certains cas en opposition envers l'équipe des responsables.

Dès le départ, les participants établissent des liens étroits de dépendance envers l'équipe des responsables. En effet, les stagiaires se sont rendus aux sessions avec l'idée que les animateurs leur donneraient des informations et des instruments de travail.

Si le samedi avant-midi, les stagiaires se fient à l'équipe des responsables, dans l'après-midi ils s'aperçoivent qu'ils ne peuvent compter sur l'aide de celle-ci. Les stagiaires voient que les responsables détiennent les réponses, les éléments de solution, mais qu'ils les gardent pour eux. Et ainsi, on assiste à une détérioration du moral des groupes. D'une part les participants ne savent pas trop où ils en sont, et d'autre part ils ont l'impression de ne pas progresser, parce qu'ils perçoivent les résultats de leur travail comme inférieurs à la somme des efforts fournis. Insatisfaits du comportement des responsables, certains groupes se replient sur eux-mêmes en recherchant une compensation sur le plan émotif comme moyen de réduire cette tension causée par le silence des animateurs; et à mesure que la cohésion au niveau affectif s'intensifie, l'insatisfaction des participants se transforme, en certaines occasions, en opposition vis-à-vis l'équipe des responsables. C'est ainsi qu'on voit les

membres de certains groupes se complaire ensemble et même rejeter la présence de l'animateur perçu comme étranger. On ne peut considérer cette réaction comme un acte autonome. Certains stagiaires ont plutôt pris plaisir à exclure de leur groupe les responsables des sessions qui d'ailleurs leur avaient montré qu'on pouvait le faire.

Cette opposition s'est surtout manifestée aux plénières. En effet, les groupes ont semblé en quelque sorte se liguer contre l'équipe des responsables: on voulait les voir prendre en main la plénière et on les sommait de donner le compte rendu de leurs réunions secrètes (1). Après avoir travaillé pratiquement seuls et après avoir fourni des efforts considérables, les participants désiraient connaître de la part de l'équipe des responsables les progrès qu'ils avaient accomplis.

---

(1) On fait ici allusion aux réunions d'évaluation tenues par les responsables de la session entre deux séances de travail avec les groupes.

Chapitre II

COMMENTAIRES SUR LE DÉROULEMENT DE LA DEUXIÈME SÉRIE DE SESSIONS

Afin de donner une vue d'ensemble de la formule utilisée par les responsables du stage, voici quelques précisions sur l'horaire de la fin de semaine de cette deuxième série de sessions.

Journée du samedi:

9:00 - 10:00 A.M.:	Plénière (récit d'expériences tentées par les stagiaires à la suite de la première session)
10:30 - 12:00	A) Film "Le choc des idées" (32 min.)
	B) Discussion sur le film (en ateliers)
2:00 - 2:15 P.M.:	Plénière
2:15 - 3:00	Discussion (en ateliers) sur la distinction entre les rôles de président et d'animateur. Pour cette discussion, on avait remis aux stagiaires une feuille sur laquelle étaient notées quelques différences entre les tâches de l'animateur et du président. Précisons que cette discussion a été enregistrée.

3:30 - 5:15	Audition de l'enregistrement et discussion
7:30 - 8:30	Evaluation de la journée (en ateliers de travail)
8:30 - 9:00	A) Film "Dimension" (12 minutes)
	B) L'animateur demande à quelques stagiaires de dire brièvement ce que leur suggère le film

journée du dimanche:

9:00 - 9:15	Plénière
9:15 - 10:15	Etude de cas: à partir de l'une des quatre situations proposées par les animateurs (ou toute autre situation de leur choix), il s'agit d'élaborer un plan de travail permettant de résoudre les problèmes posés par les situations en question.

Les quatre situations suggérées sont:
A) bâtir un programme pour combler le manque d'organisation des loisirs dans une localité
B) organisation d'une localité à l'intention de centaines de réfugiés
C) réorganisation d'une cité détruite par un tremblement de terre
D) mise en place d'une organisation efficace pour satisfaire les principaux besoins de concitoyens

(N.B. les stagiaires sont divisés en huit sous-groupes)

10:30 - 11:30	Fusion des sous-groupes deux par deux pour faire une évaluation du travail accompli lors de la séance précédente (la discussion est enregistrée)
1:30 - 2:30 P.M.:	Audition de l'enregistrement (une demi-heure) et discussion
2:30 - 3:00	Visionnement du film "Choc des idées" (il s'agit d'un second visionnement)
3:30 - 4:30	Evaluation de la journée et de la session (en plénière)

A travers cette programmation se profilent quatre grandes dimensions qui correspondent, selon le schéma expliqué par les responsables du stage au début de la session, à quatre étapes:

1) le samedi matin devait permettre de développer le thème de la vérification et de la consolidation de l'acquis;
2) le samedi après-midi était centré sur la connaissance et l'apprentissage d'outils de nature à rendre le travail plus efficace
3) le dimanche matin était consacré au développement du thème: "Le cheminement d'un groupe"
4) le thème prévu pour l'après-midi du dimanche était: "Pratique et motivation".

Avant d'orienter nos commentaires sur quatre points précis du déroulement du programme projeté, il nous faut faire quelques constatations générales préliminaires, en particulier sur la rigueur du programme.

En effet, à la différence de la première série où l'on a opté pour une discussion sans tâche précise, selon un mode interrogatif, on a décidé cette fois d'imposer des tâches précises au groupe. Ce changement d'orientation générale par rapport au degré de directivité au niveau de la tâche peut s'expliquer aussi facilement que le principe de l'alternance (au cours d'une même séance d'animation) entre une attitude tantôt tolérante et une attitude tantôt exigeante de la part de l'animateur (soit sur le plan de la cohérence des interventions, soit sur celui de la procédure).

Cependant, on peut s'interroger sur les conséquences d'une rigueur poussée au point d'exclure toute possibilité de révision du programme en cas de nécessité,

c'est-à-dire si l'évolution du groupe l'exige (1). Si, par exemple, à l'occasion de la partie de la session réservée à la vérification de l'acquis de la première session, il se dégageait au sein d'un ou plusieurs sous-groupes une incompréhension assez profonde des rôles étudiés, cette découverte ne risquait-elle pas de bouleverser le programme établi ou tout au moins de commander un changement d'accent quant aux thèmes envisagés? A moins que, l'objectif de la clarification des rôles, par exemple, ne soit pas jugé suffisamment important pour consentir à une telle remise en cause de la programmation prévue. C'est alors une question de priorité à accorder aux divers objectifs assignés aux sessions; nous y reviendrons donc lorsque l'évaluation portera sur cet aspect.

Sur l'introduction d'une plus grande directivité, on peut préciser que cette remarque n'est pas valable seulement au niveau de la tâche à accomplir, mais également à celui de la démarche à suivre par le groupe. C'est

---

(1) Le faible intérêt des responsables du stage à l'endroit des réunions d'évaluation du travail des divers sous-groupes indique bien l'intention des responsables de ne pas modifier le programme. Une attitude contraire a prévalu au cours de la première série de sessions.

ainsi que le nombre d'interventions des animateurs s'est considérablement accru sans toutefois empêcher, dans l'ensemble, le groupe de se mettre en état de recherche sur ses potentiels de fonctionnement. L'avant-midi du dimanche s'est cependant avéré une exception notable en ce sens qu'on a voulu à cette occasion montrer des choses aux stagiaires, les initier dans peu de temps à une méthode de solution de problèmes. Le désir d'accélérer ainsi le processus d'apprentissage a constitué une rupture assez radicale avec la méthodologie non magistrale employée dans l'ensemble des sessions.

Les quatre points particuliers qui seront maintenant abordés concernant: A) l'introduction de la plénière à l'ouverture de la session, B) l'utilisation des outils, C) la façon dont on a appliqué le processus de la pensée rationnelle et D) les plénières.

A) <u>La plénière à l'ouverture de la session</u>:

L'idée de faire raconter par les participants des expériences vécues à la suite de la première session nous semble en soi excellente en ce sens qu'il s'agit d'un moyen efficace pour placer rapidement les stagiaires dans une situation où ce qui prédomine, c'est un degré

élevé d'implication personnelle des participants. Cette forte implication signifie que l'individu en formation accepte de s'interroger sur ses propres difficultés ou inquiétudes. Si la référence à des expériences où l'individu a pu exercer les connaissances acquises favorise son entrée dans le circuit de l'auto-interrogation, la meilleure perception de la nature de certains obstacles qui en résulte facilite également l'étude, en groupe, du fondement même des situations vécues.

L'application de l'idée du récit d'expériences s'avère une réussite. De nombreuses expériences sont livrées, tandis que des individus ont la possibilité d'exiger des précisions sur les expériences racontées. De sorte que,dès la première réunion, on établit un climat propice au travail d'autoformation caractéristique de l'animation conçue dans son aspect éducatif.

Les expériences vécues peuvent être ramenées à cinq tendances majeures.Il y a d'abord l'intéressante initiative de cinq stagiaires qui se sont réunis pour compléter les connaissances acquises, "pour retrouver ce qu'on n'avait pas trouvé à la session". D'autres stagiaires ont constaté une amélioration dans

l'efficacité des assemblées,en raison de l'utilisation de la formule de l'atelier qui permet une plus grande participation. Même si dans certains cas la formule de l'atelier de travail n'est pas une découverte attribuable à la première session, cette dernière explique l'emploi plus systématique de cette formule. Un troisième type d'expériences relève de la question de la confiance en soi: par exemple, la participation à la session a incité un individu à être animateur lors d'un congrès régional de Tévec. Une quatrième série d'expériences est de l'ordre de l'efficacité dans l'organisation de l'action (Ex: tentative de fusion de diverses associations). Enfin, d'autres expériences touchent à des secteurs comme le travail (utilité des sessions dans le domaine des relations publiques) ou la famille (attention plus grande portée aux problèmes des enfants).

En raison même de la réussite de cette plénière, il nous faut regretter que cette idée ait été insuffisamment exploitée. La discussion engagée à la plénière aurait pu se poursuivre dans des ateliers de travail. Cela aurait permis de dépasser le simple énoncé d'expériences pour entreprendre l'analyse des succès et surtout des échecs rencontrés par les participants.

échecs tout aussi, sinon plus, formateurs que les succès. Cet emploi du temps aurait très avantageusement remplacé la présentation et la discussion du film "Choc des idées". Cette affirmation s'appuie sur la réaction des stagiaires face à ce film. Ce qu'on retient surtout du film, c'est le contraste entre la faillite du conférencier dans son effort pour susciter les questions de l'auditoire et la participation intense des individus répartis en groupes de discussion. Les principes du travail de groupe énumérés dans le film, d'une façon d'ailleurs magistrale, font peu l'objet de l'attention des stagiaires. En outre, nous constatons généralement l'impossibilité pour les animateurs, malgré leurs essais répétés, d'amener les individus à comparer la situation décrite dans le film avec la situation habituelle dans leur milieu. Ainsi la discussion sur le film se caractérise, sur le plan de l'implication personnelle, par une profonde discontinuité par rapport à la situation créée par la plénière.

B) <u>L'utilisation des outils</u>:

Nous orienterons nos commentaires vers deux directions: la critique du choix de cet aspect du travail de groupe et la réaction des stagiaires à la suite de l'expérimentation de quelques outils de travail de groupe.

L'idée de démontrer la valeur d'outils pour augmenter l'efficacité du travail de groupe nous semble opportune. Mais au lieu d'allouer un temps déterminé à cette démonstration, on aurait pu intégrer un tel apprentissage dans l'ensemble de la session. Par exemple, le magnétophone se trouve en quelque sorte privilégié au détriment de certains autres outils de travail. Ainsi on analyse peu l'utilité du moyen proposé par les responsables du stage pour faciliter la discussion sur les rôles de président et d'animateur, soit une feuille sur laquelle sont inscrits quelques éléments de distinction entre ces deux rôles. Ce manque de systématisation transparaît également par le fait qu'on passe sous silence les diverses modalités d'utilisation du film; de semblables éléments d'information auraient pu facilement être communiqués à partir de l'exemple même fourni par l'usage du film au cours de la session.

Quant à la réaction des stagiaires face aux outils de travail considérés, on remarque que l'importance de prendre parfois des notes est bien saisie par l'ensemble des participants. On s'empresse même de mettre en pratique cette façon de travailler. Au contraire, l'idée de discuter à partir d'un cadre (feuille

sur laquelle sont notées quelques différences entre les tâches de président et d'animateur) est peu appréciée. Les uns mettent tout simplement à l'écart ce support d'une discussion, alors que d'autres prétendent que cet élément matériel a nui au progrès de la discussion. On refuse de discuter (malgré une intervention faite en ce sens) de la valeur d'une telle technique de travail indépendamment de l'expérience négative vécue, c'est-à-dire qu'on refuse d'examiner les conditions qui en auraient permis un usage fructueux.

Enfin, dans le cas du magnétophone, on constate de l'ambivalence dans la réaction des stagiaires. Si certains sous-groupes découvrent, comme ils l'affirment, l'utilité de cet instrument pour l'amélioration du rendement d'un groupe, ils se préoccupent peu de la mise en application immédiate des avantages du magnétophone. La discussion qui a suivi l'audition de l'enregistrement ne porte presque pas sur l'évaluation du travail du groupe, évaluation rendue possible par l'utilisation d'un magnétophone. Le plus loin qu'on soit allé dans cette voie de l'autoévaluation (il s'agit d'interventions minoritaires), c'est pour exprimer un sentiment de déception par rapport au fonctionnement du groupe: "On a l'air de débutants et pourtant on est compétents, expérimentés"; ou encore

on pose un diagnostic précis, mais peu élaboré: "le groupe a mal démarré". La plupart des commentaires portent sur l'étude d'un comportement individuel (rigidité, incompétence, manque de confiance en soi), mais ces autocritiques ne sont généralement pas analysées en tant que facteurs pouvant freiner le fonctionnement efficace du groupe.

En somme, l'expérimentation du magnétophone fait prendre conscience à certains stagiaires de la puissance de cet instrument comme moyen d'autoanalyse, mais on n'en situe pas toujours la portée au niveau de son rôle réel, soit l'évaluation d'un travail collectif. Cette méconnaissance de la fonction essentielle du magnétophone est réelle, mais elle peut être atténuée dans la mesure où elle s'explique à la fois par l'effet-surprise d'une première prise de contact avec cet outil de travail (d'où la référence aux comportements individuels) et le manque d'intérêt manifesté envers le sujet de la discussion, étant donné que la distinction entre les rôles de président et d'animateur a été abondamment débattue à la première session.

En résumé, le thème relatif aux outils de travail n'a pas été développé de façon systématique (nombre d'outils inventoriés) et a, en certains cas, été traité d'une manière superficielle par les stagiaires.

C) L'utilisation de la méthode de solution de problèmes:

Dans l'avant-midi du dimanche les responsables du stage ont voulu faire découvrir aux participants une démarche opérationnelle d'action collective. Cette méthode de solution de problèmes est l'application du processus d'une pensée rationnelle, processus défini par les quatre étapes suivantes: analyse de la situation, recherche de solutions, exécution, évaluation. Dans une première heure, les stagiaires ont discuté, en ateliers de travail, sur l'une ou l'autre des quatre situations suivantes: l'organisation des loisirs dans une muni-ipalité, l'organisation d'une localité en vue d'accueillir des centaines de réfugiés, la réorganisation d'une ville détruite par un tremblement de terre et la mise en place, dans des délais raisonnables, d'une organisation répondant aux principaux besoins des concitoyens (1). Par la préparation d'un plan de travail propre à résoudre de tels problèmes, on escomptait faire expérimenter aux stagiaires l'importance d'une approche méthodique dans l'étude des problèmes pour en arriver à des résultats efficaces. Une deuxième heure devait ensuite permettre la critique inter-équipe du travail accompli

(1) Les stagiaires avaient la possibilité de choisir l'une ou l'autre de ces situations ou d'en trouver une autre.

(les sous-groupes sont fusionnés deux par deux) et donner aux animateurs l'occasion de fournir quelques explications sur le processus mis en cause pour l'étude des problèmes.

Cette partie du programme de la session n'a certes pas donné les résultats espérés comme l'indique clairement la réaction des participants devant l'exposé des animateurs sur la logique du cheminement dans la solution d'un problème(1). La réaction des participants s'exprime par une vive satisfaction devant le travail accompli par leur sous-groupe puisqu'ils sont convaincus d'avoir appliqué presque intégralement la méthode rationnelle de solution des problèmes. Ils reconnaissent à peine quelques légères déficiences dans leur façon de travailler; ces lacunes ont surtout trait aux dernières phases du processus rationnel, i.e. celles qui touchent l'évaluation ou le contrôle de l'action. On se dit même en mesure de se servir avec bonheur de cette méthode lors du retour dans son milieu. Si nous tenons compte de la complexité du processus en question, nous ne pouvons qu'exprimer notre étonnement devant un tel climat d'euphorie chez les participants.

---

(1) On a d'ailleurs remis à chacun des stagiaires le schéma résumant les douze phases de ce processus (identification des faits, formulation des problèmes, établissement d'un ordre de priorité, etc.).

Mais cette attitude des stagiaires est facilement explicable. Premièrement, il faut la relier à la nature même des situations-problèmes suggérées qui, étant trop faciles et trop factices, n'ont pu amener les participants à se heurter aux difficultés réelles surgissant dans une discussion de groupe. Par exemple, dans le cas du plan de travail concernant la reconstruction de la ville détruite par un tremblement de terre, comment ne pas en venir rapidement à une entente sur une solution quelconque? Dans ce contexte d'urgence, on comprend la difficulté des animateurs de faire prendre conscience au groupe de l'importance d'une démarche rationnelle. A titre d'illustration, l'étape "de la critique comparée des solutions en regard des résultats escomptés" perd passablement de sa signification dans une situation d'urgence. C'est réellement le critère "urgence" qui a commandé la façon dont les stagiaires ont procédé et pris les décisions, étant donné qu'ils se sont nécessairement placés dans la situation du simple citoyen victime des événements. Pour que la situation présentée aux participants ne fût pas factice, c'est-à-dire pour que le ~~problème~~ proposé fût respecté (reconstruire une cité "pour ne faire en sorte qu'elle

viable et agréable"), il aurait fallu que les participants fussent intéressés de près aux problèmes techniques (Ex: problèmes d'urbanisme), soulevés par le mandat. Dans cette perspective, la situation des loisirs dont le degré de complexité demeurait accessible aux stagiaires répondait le mieux aux exigences de la réalité. Les stagiaires pouvaient saisir la dimension profonde du problème à résoudre en raison des expériences quotidiennes qu'ils vivaient dans ce secteur.

Le peu de temps réservé à l'étude des situations constitue un deuxième palier d'explication (explication encore plus fondamentale) de la réaction des participants. Abstraction faite de la faible adaptation des cas à l'échelle de la réalité vécue par les stagiaires, il est évident que les circonstances de temps n'étaient pas susceptibles de conduire à la découverte du fonctionnement d'une démarche rationnelle. Un contrôle même partiel de cette démarche suppose une période d'expérimentation plus longue que celle effectivement allouée aux stagiaires.

Dans l'ensemble, compte tenu de l'inadaptation des situations-problèmes à étudier et du manque de temps prévu pour l'apprivoisement de la méthode de solution des problèmes, on peut dire que l'avant-midi du dernier jour de la session peut être pratiquement ramené à une tentative plus ou moins réussie pour transmettre théoriquement un contenu.

D) Les plénières:

Nous avons constaté la disparition presque complète des plénières, du moins telles qu'on les a présentées lors de la première session. Une seule plénière d'évaluation a susbisté (celle du dimanche) et elle se justifie facilement par le rôle qu'on lui a assigné, soit apporter une conclusion à la session. La plénière du samedi soir (à la première session) a été supprimée pour faire place à une évaluation de la journée en atelier de travail. Quant à la plénière tenue dès l'ouverture de la deuxième session, nous avons déjà souligné son importance capitale. En général, les changements apportés sur le plan des plénières nous semblent très heureux.

Chapitre III

LE DEGRÉ DE RÉALISATION DES OBJECTIFS A LA SUITE DES DEUX SÉRIES DE SESSIONS

Nous venons de décrire, dans son fonctionnement même, les formules ou les méthodes utilisées par les responsables de la session. Le terme "méthode" revêt alors le sens que lui prête Paul Bergevin, John McKinley et Robert M. Smith, soit une suite de mouvements de nature à guider ou à diriger un processus (1) — dans le cas présent un processus d'apprentissage. Mais nous avons analysé cet ensemble de mouvements (du moins les principaux) séparément, chacun des mouvements étant considéré en lui-même sans chercher à voir les implications sur les objectifs des sessions. Par exemple, lorsque nous avons évalué la partie du programme portant sur l'utilisation des outils de travail, nous l'avons isolée de l'ensemble. L'idée d'expérimenter de tels outils n'a pas été critiquée en tant qu'elle constituait un objectif tif d'action, un objectif opérationnel destiné à la réalisation de l'un ou l'autre objectif global des sessions (clarification de rôles, apprentissage du fonctionnement d'un groupe, etc...). C'est à l'étude de cette relation plus ou moins étroite que cette troisième partie est réservée. S'arrêter à cette relation, c'est s'interroger sur l'évolution des participants face aux divers objectifs fixés par les responsables du stage d'initiation au travail de groupe.

---

(1) Bergevin, Paul; McKinley, John; Smith, Robert M.: Adult Education: Outlines of an Emerging Field of University Study

Il convient d'abord de rappeler brièvement les objectifs des sessions en les présentant tels que nous les avons perçus à partir des textes cités plus haut en introduction. Nous dégageons trois ordres d'objectifs à partir des documents ayant servi à préparer les sessions: a) la clarification des rôles de président, d'animateur, de participant et d'observateur; b) l'apprentissage du fonctionnement d'un groupe et c) le développement de la motivation à l'engagement dans la société; ce dernier objectif est atteint par les deux sous-objectifs suivants: une plus grande confiance en soi et une meilleure compréhension de la situation des stagiaires dans la société. Ajoutons une remarque préliminaire qui nous servira beaucoup par la suite à expliquer nos affirmations. Il faut faire ressortir que les responsables du stage sont conscients des difficultés d'articulation des deux premiers objectifs avec le troisième. Ils soulignent que le troisième objectif ne peut se poursuivre de façon systématique comme les deux premiers: "Par le choix des thèmes de discussion, dans les échanges informels, et par une préoccupation globale au cours du stage, il demeure très vraisemblable d'y parvenir selon l'accueil personnel des participants". (1)

---

(1) Session de formation au travail de groupe. Comité consultatif régional de Tévec, Septembre 1968. p.2

C'est autour de l'ambiguïté que recèle le contenu de cette remarque préliminaire que tourneront nos commentaires sur l'évolution des stagiaires face aux divers objectifs. Nous nous interrogerons sur la possibilité même de mettre au programme des objectifs aussi complexes et aussi globaux. Nous expliquons donc les difficultés décelées par les responsables du stage par la juxtaposition même de ces objectifs. Théoriquement inséparables, ils ne peuvent, selon nous, pratiquement être abordés de front dans une session d'initiation à un travail de groupe qui s'étend sur quatre jours non consécutifs. Comment expliquer la décision d'inclure au programme autant d'objectifs? Si l'on se réfère aux extraits du document de base (1) cités en introduction, on constate que les objectifs assignés aux sessions recouvrent l'ensemble des besoins des membres de la structure de participation tels qu'analysés par l'auteur du document. La multiplicité des objectifs des sessions serait une exigence même de la situation de la clientèle en cause. Une deuxième voie d'explication est fondée sur le choix de la stratégie éducative adoptée par les responsables du stage. On aurait mis au programme un ensemble d'objectifs pour éviter le désintéressement ou le découragement

---

(1) Gauthier, Robert, op. cit.

qu'aurait pu provoquer, par exemple, une étude trop systématique de l'aspect "clarification des rôles".

A) L'objectif "clarification des rôles":

Par clarification des rôles, nous entendons le degré de connaissance atteint des rôles que l'on peut jouer dans un groupe, c'est-à-dire la capacité d'attribuer à chacun de ceux-ci des tâches correspondantes et de les distinguer les une des autres. Il faut aussi préciser qu'on réfère ici à des rôles "formels", comme président ou secrétaire. Les rôles davantage liés au statut de participants (soit d'ordre cognitif, comme ceux de lanceur d'idées, d'informateur, de coordonnateur ou d'ordre affectif, comme ceux de médiateur (réduction des conflits interpersonnels), de stimulateur (soutien au moral du groupe), etc.), sont plutôt rattachés au fonctionnement d'un groupe et seront donc considérés au niveau du deuxième objectif.

Dans l'ensemble, les stagiaires n'en sont pas arrivés à distinguer clairement les différents rôles que l'on peut jouer dans un groupe. En effet, si la plupart des participants peuvent identifier les rôles, c'est-à-dire reconnaître qu'ils sont différents les uns des autres, peu

cependant peuvent les qualifier correctement et attribuer à chacun de ceux-ci les tâches correspondantes.

Les rôles les plus discutés sont ceux d'animateur et de président. Pour la majorité des participants, les tâches du président et de l'animateur sont semblables. Si la confusion subsiste concernant l'identification des diverses fonctions de ces rôles, il va sans dire qu'on ne perçoit pas le fondement réel de ces distinctions, soit la nature même du groupe variant selon les objectifs désirés (étude, action, recherche, travail, discussion, etc.). A cet égard, la partie des sessions portant sur l'utilisation d'outils de travail (une demi-journée de la deuxième série) est révélatrice, étant donné le sujet de discussion choisi pour l'occasion, soit l'énumération des ressemblances et des différences entre les tâches d'un président et celles d'un animateur. Comme première illustration de la confusion décelée, voici les tâches attribuées par l'un des sous-groupes à la fois à l'animateur et au président:

- agir en fonction des participants
- faire discuter le plus de gens possible
- trouver des techniques pour délier les langues
- se servir de la psychologie
- poser des questions de clarification
- afficher vivacité, souplesse et présence d'esprit

En plus de confondre l'animateur et le président, on voit par la liste en question que les stagiaires entremêlent les tâches ou fonctions attachées à un rôle et les qualités du détenteur du rôle; la vivacité d'esprit, la souplesse, la présence d'esprit, des connaissances en psychologie se rattachent à l'individu et non au rôle.

Dans un autre sous-groupe, on résume ainsi les tâches du président:

- lire l'ordre du jour et le faire respecter
- donner de l'information
- remplir une fonction de représentation
- ne pas proposer, mais suggérer
- le président doit expliquer le problème, mais laisser le groupe trouver les solutions
- faire travailler tout le monde en comité.

Quant à l'animateur, il doit faire sortir les griefs et poser des questions. Quelques individus sont d'avis que les tâches de chacun sont identiques tandis qu'un participant prétend que les tâches se ressemblent, mais que le président est "plus haut que l'animateur". Dans l'ensemble, les membres de ce sous-groupe perçoivent une différence entre président et animateur, mais leurs observations ne dépassent

pas le stade du comportement ou des gestes posés par les détenteurs de ces deux rôles. Si on voit bien que l'animateur n'agit pas comme le président, on suppose une différence dans la personnalité des individus sans pouvoir examiner les raisons qui exigent des comportements différents. L'une des sources de confusion est la non-distinction établie entre le président chargé de diriger les délibérations d'un comité ou d'une réunion quelconque et le président d'un organisme, comme l'indique l'introduction de la "fonction de représentation" dans l'énumération d'une série de tâches comme "lire l'ordre du jour et voir à son respect". C'est dans ce contexte qu'il faut interpréter l'opinion d'un stagiaire: "animateur et président, c'est la même chose sauf que le président est plus haut que l'autre". Cette référence au rôle de président et à tous les problèmes qu'il soulève chez les stagiaires (apathie des masses, urgence de certains problèmes sociaux, valeurs à promouvoir, etc.) est constamment présente dans les débats; elle est à ce point présente que même les rares interventions destinées à séparer les deux paliers de discussion ne parviennent pas à dissiper la confusion. C'est pourquoi on ne réussit pas à relier l'animateur à son univers réel, celui du groupe à faire progresser selon les objectifs mêmes du groupe.

Il y a cependant un point sur lequel on s'entend: l'animateur travaille avec un petit groupe. Le critère de la taille du groupe est un critère sur lequel on revient souvent. On tente de faire la place entre une série de comportements de l'animateur -- peu des questions, écoute parler, reprend les questions, -- et des caractéristiques comme le petit groupe mais aussi au-delà de ces apparences. D'où on vient à voir entre l'animateur et la pédagogie une différenciation basée sur la personnalité: l'animateur adopte des procédures plus souples qui font une part plus grande aux fonctions tutélaires comme le fait de donner à chacun l'occasion de s'exprimer. Ces fonctions dentiennent les rôles même de l'animation. La différence entre les deux rôles est alors parce en tant que chacun des rôles symbolise une façon de traiter l'individu et non en tant que mode particulier d'utilisation de la notion de groupe. Si l'animateur est considéré comme un type de leader moderne qui accepte de se mettre au même niveau que les autres, le pédagogue reflète le type du leader traditionnel, autoritaire et [illegible] de son prestige.

Toute cinquantaine est en quelque sorte la résultante du travail des animateurs sociaux depuis les débuts de l'éveil. En effet, cette étude se situe tellement à

se réunir dans un cadre rigide où les décisions se prenaient pratiquement sans aucune participation de la part des personnes qui y assistaient. Avec l'arrivée des animateurs sociaux, un type nouveau de réunion s'est instauré. La présence d'un animateur apparaissait comme une garantie d'une discussion vivante et d'une participation accrue. En quelque sorte, le rôle d'animateur est devenu un modèle idéal à atteindre auquel on s'est identifié. Et il semble assez évident qu'un bon nombre de stagiaires se sont rendus à ces sessions pour apprendre à être animateurs.

Il convient aussi de noter que les autres rôles sont relégués à l'arrière plan. Dans le cas du rôle de secrétaire, les stagiaires sous-estiment probablement les difficultés inhérentes à ce rôle. On parvient à identifier certaines tâches, mais en réalité on accorde peu de temps à la définition de ce rôle que l'on considère comme pénible. On s'en tient à des généralités comme le fait que le secrétaire prend des notes ou résume les propos du groupe. L'accord est loin d'être réalisé à ce niveau même, c'est-à-dire sur la nécessité de tout prendre en note ou de se limiter aux idées essentielles émises par le groupe. Quant au rôle d'observateur, on y attache peu d'importance. Si on s'inquiète de sa présence au début, on l'oublie vite et on ne semble pas

se soucier de connaître les fonctions qu'il peut remplir auprès d'un groupe. Cette situation est peut-être due, en partie, à la perception qu'ont eue les stagiaires de notre rôle comme observateurs. Les participants nous ont considérés comme des gens de l'extérieur (experts) qui venaient voir ce qui se passait. Le fait d'être déjà là comme observateurs a peut-être empêché les groupes de nommer plus souvent leurs propres observateurs (1): ce qui leur aurait donné l'occasion d'en clarifier le rôle et de comprendre les fonctions qu'un tel individu peut remplir auprès d'un groupe.

Si l'on regarde maintenant du côté des raisons pouvant expliquer le progrès relativement faible atteint dans la clarification des rôles (2), on peut y voir trois ordres de motifs: le manque d'informations données aux groupes, l'absence du "jeu de rôles" et la réticence des stagiaires à faire référence à leurs expériences vécues au stage et dans leur milieu.

---

(1) Certains groupes ont eu recours à un observateur.

(2) Quelques questions "ouvertes" sur la distinction des rôles (posées au début de la deuxième série de sessions) permettent de confirmer les observations faites sur le degré de connaissance des rôles. D'après les réponses obtenues, il ressort qu'environ le tiers des stagiaires ont une compréhension assez exacte des rôles en question.

a) Le manque d'informations:

Pour illustrer le manque d'informations, on peut faire état de quelques-unes des situations où la communication de certains renseignements aurait pu empêcher le groupe de tourner en rond. Ainsi, lors de la présentation du film le "Choc des idées", la plupart des participants semblent condamner radicalement l'usage de conférences ou d'exposés. Une telle dénonciation du style "conférence" aurait nécessité certaines nuances. L'exposé n'est pas en soi à dédaigner: à certaines conditions et selon diverses modalités d'aménagement l'exposé est une formule à utiliser. Même la conférence non combinée à d'autres modalités est un mode de communication utile, compte tenu des objectifs d'un groupe.

Sur un autre plan, la présence simultanée d'un président et d'un animateur dans la même réunion est perçue (pendant une bonne partie des discussions) comme une quasi-nécessité. Enfin de multiples questions sont laissées sans réponse ou sans éléments de réponse. Ex: Qui bâtit l'ordre du jour? Est-ce que le président peut décider? La signification du droit de veto? L'animateur doit-il connaître le sujet? Les procédures de l'assemblée délibérante?

b) L'absence du "jeu de rôles":

Il faut relever la faible exploitation de la technique du "jeu de rôles" au cours des sessions malgré l'accent mis sur ce point dans les documents préparatoires aux sessions. A la première série de sessions, un nombre limité de stagiaires ont la possibilité de jouer divers rôles; à la deuxième série de sessions, le "jeu de rôles" n'est pratiquement pas exploité. L'occasion pour les stagiaires de se mettre à l'épreuve, au moins à une reprise, dans l'un des rôles de responsabilité nous semble être un supplément indispensable aux longues discussions. Cela nous apparaît une lacune assez importante.

De plus, on remarque que les stagiaires ne tirent pas toujours profit de leurs erreurs en raison du fait que les participants critiquent rarement ceux qui jouent des rôles. Et les responsables des stages, lors de la première série, n'aident pas beaucoup les participants à profiter des erreurs commises par souci de ne pas trop intervenir.

c) La réticence des stagiaires à recourir à leurs expériences:

En plus du peu d'informations diffusées et de l'absence du "jeu de rôles", signalons qu'une des raisons expliquant le rythme non optimal d'apprentissage de connaissances techniques peut être recherchée du côté de la réticence étonnante des stagiaires à faire appel aux expériences multiples vécues dans leur travail au sein de la structure. Cette situation provient peut-être du fait que les participants jugent sévèrement leurs expériences. Il s'agirait pour eux d'échecs plus ou moins complets qu'il vaut mieux oublier. Le rappel de situations concrètes aurait pourtant pu permettre d'y intégrer ou d'y raccrocher les éléments théoriques véhiculés au cours des discussions.

En résumé, la clarification de rôles réalisée est à la mesure de la stratégie éducative adoptée, c'est-à-dire d'un désir de ne pas systématiser l'apprentissage de techniques de travail de groupe comme l'indiquent le peu d'informations données et le non-recours au jeu de rôles. La faible implication des stagiaires par rapport à leurs expériences accentue les répercussions de cette absence de systématisation.

B) L'objectif "fonctionnement d'un groupe":

L'acquisition des connaissances relatives aux attributions que comportent les rôles contribue certes à mieux contrôler l'exercice de ces rôles mais elle ne constitue pas le facteur décisif garantissant l'efficacité du travail d'un certain nombre d'individus. La maîtrise des mécanismes régissant le fonctionnement d'un groupe est une condition beaucoup plus fondamentale lorsqu'on se place du point de vue de la qualité même des produits résultant des activités qui se déroulent au sein d'un groupe. La différence existant entre les deux niveaux - techniques de travail et connaissances des mécanismes du fonctionnement d'un groupe - fait assez souvent l'objet de méprise, bien que l'importance paraisse évidente, comme l'illustre la situation décrite par Tellier et Tessier. Selon eux, il n'est pas rare de rencontrer des administrateurs qui s'imaginent qu'après deux ou trois rencontres un comité devrait fonctionner à merveille. C'est ignorer que son développement se fait très graduellement et que plusieurs étapes doivent être franchies avant que le fonctionnement soit optimal. Car, ajoutent-ils, "si on traite les comités comme des objets familiers, simples à comprendre et à manier, on risque de saisir très imparfaitement leur véritable nature et, par

voie de conséquence, de rencontrer beaucoup de difficultés à s'y adapter"(1). Cette complexité du travail de comité tient évidemment aux deux processus en cause dans le fonctionnement efficace d'un groupe, processus de socialisation (des personnes ou du contenu) et processus de rationalisation.

a) Processus de socialisation des personnes et du contenu:

Socialisation des personnes:

Les participants rencontrent des problèmes au niveau de la communication et de la cohésion du groupe, en particulier lors de la première série de sessions. Les stages mettent en présence des personnes ayant un niveau de scolarité différent et n'ayant pas la même expérience du travail de groupe. Ainsi, les discussions sont souvent orientées par certains individus qui laissent à l'écart plusieurs participants. Comme conséquence, une certaine catégorie de stagiaires se désintéressent des activités des groupes parce qu'ils ne peuvent suivre l'évolution de la discussion. Cette situation ralentit la marche de certains groupes. Cela signifie que le processus de sélection des stagiaires, au départ, aurait pu faire l'objet d'une attention plus étroite.

---

(1) Tellier, Yvan et Tessier, Roger: Leadership, autorité et animation de groupe, les éditions de l'Institut de formation par le groupe, Montréal 1968, p.16.

Mais c'est certes à ce niveau du processus de socialisation des personnes que les sessions s'avèrent indiscutablement le plus profitables.L'accent est vraiment mis sur cet aspect. On revient constamment sur l'idée qu'il faut laisser les autres s'exprimer. Même ceux qui n'abusent pourtant pas du droit de parole insistent sur la nécessité de savoir écouter. Mais cette dimension marque un progrès loin d'être négligeable en ce sens qu'elle se traduit par une discussion menée dans l'ordre et le calme. En effet, comment parler, même un instant, de la notion d'efficacité lorsque tous les participants s'expriment en même temps ou cherchent à imposer leurs vues. Au-delà de cette discussion plus structurée, c'est la découverte par les stagiaires du caractère créateur de la vie sociale en tant que telle. Le seul fait d'être réuni, d'accepter l'opinion de l'autre, est l'indice d'une compréhension des possibilités énormes offertes par la mise en commun d'opinions et d'idées. Les individus habitués à garder trop longtemps le plancher apprennent réellement à céder du temps à l'ensemble des participants. De l'autre côté, les individus les plus hésitants à communiquer leurs impressions profitent de la technique du tour de table pour s'intégrer au groupe. Peu importe la

position de chacun, on se montre fort soucieux d'améliorer la cohésion du groupe. Une question surgit toutefois: la cohésion n'a-t-elle pas été recherchée d'une façon excessive en ce sens qu'on a tenté d'éviter toute forme de conflit de crainte de mettre en péril la cohésion en train de s'édifier? On a pu observer la tendance à entretenir l'harmonie au sein du groupe au point d'éviter presque systématiquement de s'engager dans une discussion trop vive. Dès que la situation semblait propice à une telle discussion, quelqu'un essayait de la désamorcer par le recours au compromis.

Socialisation du contenu:

EnEn plus d'être ambiguë au niveau même de la cohésion à atteindre (une discussion franche s'impose parfois pour permettre aux conflits latents de s'extérioriser), cette recherche excessive d'un climat harmonieux s'opère nécessairement au détriment de la "socialisation du contenu", selon la terminologie utilisée par Michel Doray. L'empressement mis à créer une atmosphère de bonne entente favorise l'éclosion d'une pseudo-pensée de groupe basée sur une fausse unanimité ou une juxtaposition de pensées individuelles. Dans le cas des sessions, la seconde

alternative étant dominante, on réussit fort peu à arriver à une conclusion quelconque sur la différence entre animateur et président, par exemple. Ainsi parfois on semble s'orienter vers un consensus pour subitement assister à la remontée en surface des opinions exprimées au début de la discussion et fort éloignées du consensus artificiel qui semble se dessiner inévitablement. Les interventions, bien que respectueuses des autres membres du groupe, ne s'enchaînent pas, ne complètent pas l'énoncé précédent, mais chacune explore, selon le gré individuel, un aspect du problème, bien qu'il soit à l'opposé de l'intervention antérieure. On apprend peu à synthétiser les opinions exprimées, à structurer la pensée d'un groupe. Ces lacunes ne sont pas seulement attribuables à l'accent excessif sur la valorisation du socio-émotif, mais proviennent aussi de la difficulté (résultant d'un manque d'informations de base) à surmonter les obstacles inhérents au contenu de la discussion. Car l'inverse aurait pu être vrai, i.e. que la liberté d'expression suscitée par une situation d'animation aurait pu faire que des sensibilités et des affectivités se heurtent d'autant plus violemment que le sujet de discussion est difficile à cerner.

b) Processus de rationalisation:

La pensée de groupe (socialisation du contenu) peut être le fruit de multiples démarches d'une qualité plus ou moins sûre. Le cheminement suivi par les participants pour élaborer un consensus peut être plus ou moins long, plus ou moins ardu, plus ou moins conforme aux règles garantissant une véritable pensée commune, c'est-à-dire une pensée soumise à toutes les étapes susceptibles de la mettre à l'épreuve. Une décision non fondée sur la recherche de toutes les solutions possibles au problème posé peut fort bien résulter de l'ensemble du groupe, mais elle peut provoquer au cours de la discussion des débats qui obligent à recommencer toute une discussion. L'élaboration progressive d'une pensée commune suppose la rationalisation des efforts du groupe , c'est-à-dire clarification et justification de chacune des interventions. Le processus par lequel un groupe agit efficacement constitue une connaissance qu'on pourrait qualifier de second degré par opposition aux connaissances techniques acquises au niveau de la clarification de rôles. Il est certain que dans une session de quatre jours non consécutifs, on ne peut atteindre une maîtrise de ce processus de rationalisation, mais il est évident que la quatrième journée des

sessions se déroule à un rythme permettant peu d'exploiter les erreurs et d'accroître ainsi la qualité de la démarche du groupe. Expliquer le fonctionnement de la démarche rationnelle de solution de problèmes en une heure ne laisse pas beaucoup de place au retour du groupe sur sa propre expérimentation de la démarche.

En général, le manque d'auto-évaluation à mesure qu'on avance dans la discussion constitue l'handicap majeur d'un progrès plus sensible dans la rationalisation du travail du groupe. Une auto-évaluation faite surtout à la fin de la journée au cours d'une période consacrée spécialement à cette fin n'a pas le même effet qu'une auto-évaluation constante. Car il n'est pas facile alors de reconstituer, de revivre le chemin parcouru dans la journée,d'autant plus que l'accumulation de la fatigue se fait sentir. Consacrer à l'évaluation la partie la moins propice (en terme de motivation et de possibilité physique) revient donc quelque peu à "dévaluer"le processus d'évaluation. Il reste que le groupe a certaines occasions de réfléchir sur sa façon d'aborder le travail. A un moment donné, un animateur note l'incohérence du groupe. Après s'être mis d'accord pour étudier les différences entre animateur et président à partir de la feuille

fournie par les responsables du stage, le groupe s'oriente rapidement vers la décision d'étudier en vitesse ces différences et de passer ensuite à un autre sujet.

C) L'objectif "motivation à l'engagement dans la société":

Cet objectif général peut être traduit en deux sous-objectifs: développement de la confiance en soi et compréhension accrue de la situation des stagiaires dans la société.

Au préalable, il faut noter que le thème de la motivation a pris une forme différente à chacune des deux séries de sessions: introduit d'une façon diffuse à la première série, ce thème a pris une place mieux délimitée lors de la deuxième session. Ainsi, le matériel constitué par les discussions de l'avant-midi de la dernière journée (elles-mêmes indirectement reliées à l'engagement des individus dans la société) a servi à amorcer la discussion sur le thème de la motivation développé dans l'après-midi. De sorte que la moitié de la deuxième session a mis en évidence le problème de l'action collective. En plus du temps ainsi employé, il faut inclure parmi les préoccupations rattachées au thème de la motivation la présentation du film "Dimension". Malgré la durée fort restreinte de

cette activité (film de douze minutes accompagné de certains commentaires émis par quelques participants), nous tenons à relever cet item en raison de sa signification particulière dans le contexte des sessions de ce type. Pour décrire brièvement le contenu du film, construit selon les techniques "d'animation" (au sens cinématographique), spécifions que le film raconte les aventures d'un individu qui, à partir d'un dénuement total, fait peu à peu la découverte de diverses possibilités d'améliorer sa situation. Installé dans un univers confortable, il ne tient pas compte du monde extérieur, Prenant conscience de son attitude, il décide alors de partir à la conquête du monde. Après le visionnement du film, un responsable du stage demande à quelques individus d'exprimer leur opinion sur le film (1).

L'insertion de ce film dans la session relève, selon nous, de deux fins. D'abord désir des responsables du stage de stimuler la motivation du groupe dans la poursuite de son travail amorcé aux sessions, en ce sens que le film peut contribuer à éclairer les participants sur la signification de l'entreprise de perfectionnement que constituent les sessions.

---

(1) Les commentaires des participants dissipent tout doute sur le sens des vertus suggestives du film.

Car la trame du film fait également place à cette dimension (par exemple, l'un des personnages du film découvre qu'au lieu de procéder par tâtonnement il peut utiliser un instrument de mesure). Certains stagiaires ramènent ce thème à la situation vécue au stage où, à partir de zéro, on progresse dans la découverte de la nature d'un groupe et du rôle des outils de travail. Cette première direction permet de voir dans le choix du film une initiative heureuse. En deuxième lieu, le film débouche sur l'idée de la construction d'un monde à la mesure des objectifs des personnages. D'où sa liaison avec l'un des objectifs des sessions, soit le développement de la motivation à l'engagement dans la société. Le film accentue alors la confusion causée par la poursuite de multiples objectifs durant une courte session. En résumé, exception faite de cette réserve, le conditionnement psychologique susceptible d'être créé par ce genre de film nous semble opportun.

Enfin, l'attention parfois systématique portée à la question de la confiance en soi n'est pas étrangère au thème de la motivation en tant que le problème de l'expression individuelle est considéré comme l'obstacle principal à l'action des individus. L'utilisation du magnétophone donne l'occasion (du moins dans certains sous-groupes) d'analyser d'une façon spécifique les raisons de la crainte des participants et de leurs difficultés d'expression.

Il est certes difficile de préciser jusqu'à quel point les sessions concourent à motiver davantage les stagiaires à s'engager dans l'action une fois de retour dans leur milieu, Cependant, selon les appréciations des stagiaires, il semble évident que les stages sont valorisants pour eux. En somme, les stagiaires vivent une expérience enrichissante sur le plan personnel et susceptible de les stimuler à entreprendre une action. En effet, les uns affirment qu'ils ont acquis une plus grande confiance en eux-mêmes et les autres disent qu'ils ont appris à mieux comprendre les autres et à mieux se connaître eux-mêmes.

Mais, à notre avis, l'introduction explicite de l'objectif "motivation" parmi les buts des sessions constitue l'explication principale du fait que les deux premiers objectifs ne sont pas atteints aussi intégralement qu'on aurait pu s'y attendre pour une session de quatre jours. Ce thème est, par exemple, une source de confusion non propice à un travail ardu de clarification des rôles. Inclure un objectif de croissance de la motivation de l'individu (à la fois par une plus grande confiance en soi et une meilleure compréhension de sa situation dans la société), c'est s'embarquer sur un terrain complexe. Viser à une meilleure compréhension des problèmes réels rencontrés dans le milieu pour

être en mesure de leur faire face, c'est d'abord faire référence à des explications de phénomènes comme l'éclatement des modèles sociaux anciens qui ont donné leur figure aux rôles, aux fonctions, aux normes et aux valeurs des collectivités. De plus, la question de la motivation individuelle s'insère forcément dans la perspective du dégagement d'un projet collectif. Mais cela suppose une volonté profonde de transformation sociale qui se traduirait par une application de nouvelles valeurs au niveau de l'organisation. Nous sommes placés là dans un contexte complexe qui ne peut être abordé d'une façon incidente, en annexe à une session d'initiation au travail de groupe. C'est un objectif qui doit faire l'objet d'un travail à long terme, se confondant ainsi à l'objectif global de l'animation sociale.

CONCLUSION

En résumé, notre critique fondamentale repose sur la trop grande diversité des objectifs visés par une session d'une durée de quatre jours non consécutifs. Il ne s'agit pas de contester l'interdépendance des objectifs envisagés, mais de douter de la possibilité de leur coexistence au cours d'un stage d'une durée de quatre jours. Autrement dit, selon nous, l'alternative suivante s'offrait aux responsables du stage: A) Ou prévoir une session de quatre jours basée sur une animation conçue comme un processus éducatif. Il s'agissait alors de faire l'apprentissage des techniques de travail et du fonctionnement d'un groupe selon les procédés d'animation. Dans cette optique, on pouvait penser que l'acquisition d'une plus grande compétence technique dans le travail de groupe (résultant surtout de l'accent mis sur la clarification des rôles en raison de la durée du stage, mais nécessairement aussi sur les mécanismes de fonctionnement d'un groupe) fût de nature à augmenter la motivation. B) Ou centrer le stage sur le problème de la motivation, et par conséquent sur la question de la confiance en soi et sur la compréhension de la situation de l'individu dans la société. La session pouvait alors devenir un effort d'animation sociale, c'est-à-dire un mode d'intervention basé sur le développement d'une pensée rationnelle en vue d'un "agir" collectif.

Dans cette perspective, on supposait que le désir d'acquérir une compétence technique viendrait automatiquement ensuite. Sans prendre position sur la valeur de ces deux approches, nous nous sommes contentés de faire porter notre critique sur le fait qu'on a essayé de faire côtoyer les deux stratégies dans une session de quelques jours.

Exception faite du problème du choix des objectifs, notons également un manque d'information empêchant de progresser davantage à la fois sur le plan de la clarification des rôles et sur le plan du fonctionnement plus efficace d'un groupe, étant donné qu'une information plus systématique aurait empêché de tourner en rond; ce qui, dans une démarche, est l'indice d'un faible degré de rationalisation.

Parmi les autres lacunes, relevons l'absence presque totale du "role playing", le peu de référence faite aux expériences vécues par les stagiaires et les difficultés des groupes à entreprendre une auto-évaluation constante.

Du côté des acquis plus notables, il faut souligner l'intérêt des participants pour la dimension "socialisation" au niveau des personnes. Cette socialisation dépasse le stade des relations interpersonnelles pour englober la signification d'une expérience de vie de groupe. Cette

signification perçue plus ou moins confusément, mais d'une façon réelle, c'est celle du caractère formateur de la vie sociale, le groupe devenant alors le premier lieu de participation collective et le modèle affectif des autres lieux de participation collective. C'est, en d'autres mots, la découverte d'un style nouveau de communication revalorisant pour l'individu. L'animation est appréciée en tant qu'initiation à l'idéal d'un style nouveau de relations humaines qu'évoque pour eux l'animation par opposition au système autoritaire qu'ils ont vécu. On pourrait synthétiser l'avantage principal retiré des sessions par ces propos tenus par des participants à l'occasion du récit d'expériences: "la session m'a fait voir que la vieille formule ne démontrait pas assez aux gens qu'ils sont utiles... avant les sessions, j'avais le style 1889".

Par ailleurs, le travail des animateurs fait l'objet d'une intense observation de la part des stagiaires. A travers les "recettes" qu'ils cherchent à découvrir dans les comportements des animateurs(1), les stagiaires découvrent peut-être un mode de fonctionnement.

---

(1) Au départ, plusieurs participants s'inscrivaient aux sessions pour apprendre des moyens d'attirer des gens à diverses activités ou de rendre les assemblées intéressantes.

Quant à la comparaison entre les deux sessions, contentons-nous de rappeler, de façon globale, que le style donné à la première nous semble de beaucoup préférable à celui adopté dans la seconde. La non-directivité, tant au niveau du contenu que des procédures de travail, permet aux stagiaires de prendre contact avec différents problèmes du travail de groupe. A notre avis, la seconde session vient briser un tel processus d'intégration des connaissances. On a nettement plus tendance à transmettre des connaissances. La première session a laissé les participants un peu agressifs, déçus, sur leur faim, mais, semble-t-il, en état de recherche.

Il faut aussi insister sur le problème de la perception de l'évolution des sous-groupes de travail. A ce niveau, la première série de sessions de formation suscite beaucoup plus de difficultés que la deuxième série. Le mode de fonctionnement assez souple du premier stage pose aux responsables le problème de situer l'évolution différente des sous-groupes de travail. Toutefois, il faut spécifier que les avantages offerts, en principe, par la programmation plus serrée de la deuxième série de sessions ne sont pas pleinement utilisés par les responsables, en raison de la réduction du temps consacré à l'évaluation du travail des groupes.

Enfin, pour terminer, il ne faut surtout pas oublier que cette évaluation des sessions ne repose que sur une certaine somme d'observations effectuées pendant quatre jours d'intense formation où le grand nombre de stimuli a pu créer beaucoup de confusion. Nous négligeons forcément les effets observables par après, bien que ces effets puissent être, et de loin, les plus révélateurs des changements apportés par de telles sessions.

Deuxième partie

ÉVALUATION À PARTIR DU QUESTIONNAIRE

A) Caractéristiques générales des répondants:

a) Le sexe, l'âge et la scolarité:

Parmi les répondants (114 stagiaires), 59.0% sont des femmes et 41.0% sont des hommes. Le groupe d'âge le plus représenté est celui des 35-44 ans (39.0%) comparativement à 32.0% pour les 45 ans et plus et à 28.0% pour les 34 ans et moins. Près de la moitié des informateurs ont entre huit et onze années de scolarité, alors que les autres se partagent également dans les catégories sept années et moins (26.0%) et douze années et plus (25.0%).

Si on établit les recoupements entre le sexe, l'âge et la scolarité, on s'aperçoit que les hommes et les femmes ont à peu près le même âge et le même niveau de scolarité (cf. Tableaux 1, 2, Annexe A). Cependant, en ce qui concerne l'âge, on remarque que les plus jeunes (15-34ans) sont davantage scolarisés. En effet, parmi les 15 à 34 ans, 37.0% ont douze années et plus de scolarité contre 18.0% pour les 35 à 44 ans et 24.0% pour les 45 ans et plus (cf. Tableau 3).

b) L'appartenance à TEVEC et à différents types d'associations

1) L'appartenance à TEVEC:

Parmi les répondants, 89.0% ont une fonction dans TEVEC:

- 32.0% ont une responsabilité au niveau du comité local (président, secrétaire, responsable d'un centre de révision ou d'un télé-club);
- 26.0% ont une responsabilité au niveau du comité de secteur ou du Comité consultatif régional (président, secrétaire, délégué);
- 18.0% sont professeurs d'un centre de révision;
- 13.0% sont membres d'un comité local n'ayant aucune responsabilité spécifique.

Soulignons que les deux raisons principales qui ont incité les répondants à faire partie de TEVEC sont les suivantes: un moyen de formation valable (46.0%) et pour aider à résoudre des problèmes qui les concernent tous (50.0%). Les deux autres raisons: pour faire la connaissance des personnes de leur localité ou de leur région et pour avoir l'occasion de donner leur opinion sur certaines questions, n'ont été mentionnées que par 4.0% des informateurs.

ii) L'appartenance à différents types d'associations:

La majorité (94.0%) des répondants font partie d'une association au moins. Alors que 52.0% sont membres d'un ou de deux types d'associations, 42.0% sont membres de trois types d'associations ou plus.

Les types d'associations les plus représentés sont dans l'ordre:

- Associations à caractère religieux (60.0%)
- Associations à caractère syndical et associations reliées aux affaires scolaires (35.0% respectivement)
- Associations à caractère civique ou patriotique (31.0%)
- Associations reliées aux loisirs, associations à caractère économique et clubs sociaux (environ 21.0% respectivement)
- Commissions scolaires, conseil municipal et associations reliées aux affaires municipales (moins de 10.0% respectivement).

Parmi les fonctions occupées par les répondants dans ces différents types d'associations, 12.0% sont des fonctions de président; 20.0%, des fonctions de vice-président, de secrétaire ou de trésorier et 68.0%,

des fonctions de membres. Ainsi la majorité des postes de commande ne sont pas détenus par les répondants et on peut croire que TEVEC représente une promotion, une valorisation.

La principale raison qui a incité les répondants à faire partie de ces associations est la suivante: pour aider à résoudre des problèmes qui les concernent tous (66.0%), comparativement à 24.0% (c'est un moyen de formation valable) et à 5.0% respectivement pour les deux autres raisons: pour faire la connaissance de personnes de leur localité ou de leur région et pour avoir l'occasion de donner leur opinion sur certaines questions.

Si on compare ces raisons avec celles qu'ils ont données au sujet de TEVEC, les répondants ont adhéré à TEVEC davantage parce que c'est un moyen de formation valable (46.0% contre 24.0%) et ils ont adhéré à différentes associations autres que TEVEC davantage pour aider à résoudre des problèmes qui les concernaient tous (66.0% contre 50.0%) (cf. Tableau 4). Donc, TEVEC est davantage perçu comme un moyen de formation et les associations comme un moyen de s'engager.

B) Perception et changement dans la conception du travail de groupe:

Les questions portaient sur trois aspects du travail de groupe: le contenu, la procédure et l'aspect socio-émotif:

- Le contenu, c'est-à-dire la perception que les stagiaires ont de leur activité au sein d'un groupe pour atteindre les objectifs proposés: le fait d'orienter la discussion, de poser des questions, d'apporter des informations ou des exemples et la façon d'aborder les problèmes soulevés durant la discussion.
- La procédure, c'est-à-dire la perception qu'ils ont des règles qu'un groupe doit se donner pour assumer la tâche assignée et la perception qu'ils ont au niveau de la conduite de la discussion et de la solution de différents problèmes.
- L'aspect socio-émotif, c'est-à-dire la perception qu'ils ont de leurs relations interpersonnelles avec les autres membres du groupe: la nécessité d'une certaine entente préalable pour qu'une discussion soit efficace et l'encouragement des autres membres à participer (cohésion du groupe); la résistance face aux opinions des autres membres; et le type de participant préféré.

Ces perceptions, nous les dégagerons pour l'ensemble des répondants et selon le sexe, l'âge et la scolarité, en indiquant s'il y a eu transformations de ces perceptions à la suite de la première série des sessions.

Avant d'analyser ces perceptions au niveau du contenu, de la procédure et du socio-émotif, soulignons que 45.0% des informateurs nous disent que voir à ce que tous se sentent à l'aise d'exprimer leurs opinions (aspect socio-émotif) est ce qui les intéresse le plus au cours d'une discussion, comparativement à 31.0% (voir à ce que la discussion aboutisse à des résultats concrets [procédure]), et à 24.0% (échanger des idées sur les sujets discutés [contenu]).

De plus, parmi les répondants, 68.0% considèrent que l'individu qui devrait avoir le plus d'influence dans un groupe est celui qui sait le mieux comprendre chacun des membres (leadership assurant la cohésion sur le plan socio-émotif), contre 32.0% qui soulignent que c'est celui qui est le plus compétent pour discuter des problèmes du groupe ou celui dont la fonction est la plus importante dans le groupe (leadership assurant la cohésion sur le plan du contenu ou de la procédure).

Ainsi, l'aspect relations humaines est ce qui semble attirer le plus les répondants dans le travail de groupe.

Enfin, la majorité des répondants (65.0%) disent que, dans un groupe de discussion, ils préfèrent apporter leur collaboration lorsque l'occasion se présente plutôt que d'exercer les principales responsabilités concernant la bonne marche du groupe (18.0%) et plutôt que d'être chargés de certaines responsabilités au cours de la discussion (17.0%). Cette perception varie selon la scolarité. En effet, 31.0% de ceux qui ont douze années de scolarité et plus disent préférer exercer les principales responsabilités contre 14.0% (8-11 années) et contre 13.0% (7 années et moins) (cf. Tableau 5).

Donc, parmi les répondants 18.0% se voient comme des leaders et cette perception est davantage accentuée chez les plus scolarisés.

a) Perception des répondants (niveau du contenu):

Ces perceptions concernent à la fois l'aspect quantitatif et l'aspect qualitatif de leur activité.

i) Leur participation:

1) Selon environ 40.0% des répondants, la principale activité qu'ils exercent durant une discussion est celle d'orienter la discussion; par ailleurs, 24.0% posent surtout des questions et 25.0% apportent surtout des exemples ou donnent de l'information. Enfin, 12.0% affirment parler rarement.

Si on établit un recoupement selon le sexe, l'âge et la scolarité, on voit:

- que les femmes parlent moins souvent que les hommes: 33.0% des femmes disent parler rarement contre 15.0% pour les hommes (cf. Tableau 6),
- que poser des questions et apporter des exemples ou des informations sont moins des activités principales pour les 45 ans et plus (cf. Tableau 7): 14.0% affirment poser surtout des questions contre 31.0% (35-44 ans) et 22.1% (15-34 ans), et 5.0% disent apporter surtout des exemples ou des informations contre 13.0% (35-44 ans) et 22.0% (15-34 ans).
- qu'orienter la discussion est davantage une activité exercée par ceux qui ont douze années de scolarité et plus: 59.0% de ceux-ci considèrent le fait

d'orienter la discussion comme une activité principale comparativement à 29.0% (8-11 années) et à 37.0% (7 années et moins). (cf. Tableau 8)

2) De plus, si l'on s'en tient au seul fait de poser des questions, on constate que les hommes et les informateurs ayant douze années de scolarité ou plus sont plus actifs: 74.0% des hommes (49.0% des femmes) et 72.0% de ceux qui ont douze années de scolarité ou plus (comparativement à 60.0% et 47.0%) posent souvent ou très souvent des questions (cf. Tableaux 9 et 10).

Les hommes et les répondants les plus scolarisés sont aussi ceux qui donnent le plus d'exemples (cf. Tableaux 11 et 12).

3) Parmi les répondants qui posent des questions, 46.0% disent que c'est surtout pour demander des précisions sur les idées émises et surtout pour mieux faire préciser les buts de la discussion (37.0%). Seulement 3.0% le font pour réfuter une idée exposée et 14.0% posent rarement des questions.

Ainsi, en ce qui concerne la participation des répondants au niveau du contenu, les hommes comparativement aux femmes, et ceux qui ont douze années de scolarité et plus comparativement aux autres catégories de scolarité, prennent une part plus active dans les discussions.

ii) Leur façon d'aborder les problèmes:

1) Lorsqu'ils discutent d'un problème, le 1/3 des répondants essaient de formuler ou de voir toutes les conséquences de ce problème, comparativement à 29.0% qui tentent de trouver des solutions et à 38.0% laissant d'abord les personnes compétentes se prononcer.

Ainsi, sur ce point, le 1/3 des informateurs semblent procéder de façon plus rationnelle. De plus, on remarque que près des 2/5 des répondants sont dépendants vis-à-vis des personnes jugées plus compétentes.

2) Lorsqu'ils ont à résoudre une série de problèmes, les 2/3 des informateurs font en sorte qu'on établisse un ordre de priorité, comparativement

à 14.0% qui abordent d'abord les petits ou les gros problèmes et à 20.0% qui laissent la discussion se dérouler.

Si on effectue un recoupement selon le sexe, l'âge et la scolarité, il n'y a pas de différences significatives selon les deux premières variables. Cependant, sur ce point, ceux qui ont sept années et moins de scolarité semblent procéder de façon moins rationnelle. En effet, 53.0% de ceux-ci font en sorte qu'on établisse un ordre de priorité lorsqu'ils ont à résoudre une série de problèmes, contre 67.0% (8-11 années de scolarité) et 76.0% (12 années et plus de scolarité) (cf. Tableau 13).

Toutefois, à la suite de la première série des sessions, il s'est produit un changement important chez l'ensemble des répondants: les informateurs qui préféraient établir des priorités dans la discussion des problèmes sont passés de 66.0% à 80.0% (cf. Tableau 14). Ce changement s'est surtout produit chez les femmes et les individus moins scolarisés. En effet, on note des proportions accrues de 17.0% chez les femmes et de 19.0% chez ceux qui avaient sept années ou moins de scolarité (cf. Tableaux 15 et 16).

En ce qui concerne la perception des répondants au niveau du contenu, on peut dégager les points suivants:

- les femmes sont moins actives que les hommes: elles parlent moins souvent, elles donnent moins d'exemples et elles posent moins de questions;
- le fait d'orienter la discussion est une activité exercée davantage par les individus plus scolarisés; ils donnent aussi plus d'exemples et ils posent plus de questions;
- un changement important s'est produit à la suite de la première série de sessions chez l'ensemble des répondants et surtout chez les femmes et les informateurs moins scolarisés: on répond davantage qu'il faut établir un ordre de priorité lorsqu'on a une série de problèmes à résoudre. Donc, acquisition d'une plus grande rationalité à ce niveau.

b) Perception des répondants (niveau de la procédure):

i) Genre de discussion préférée:

1) En ce qui a trait à l'efficacité d'une discussion, 67.0% des répondants préfèrent que quelques règles soient établies, comparativement à 17.0% optant pour l'établissement de règles strictes dans toute discussion et à 16.0% préférant une discussion libre.

2) Concernant l'expression des idées, environ 86.0% des informateurs préfèrent une discussion où chacun est libre d'exprimer son idée, mais toujours en rapport avec le sujet discuté, comparativement à 9.0% souhaitant une discussion où chacun est libre d'exprimer ses idées quand il le veut et 5.0% estimant plus important d'arriver rapidement à des solutions que de laisser chacun exprimer son opinion. A cet égard, il apparaît que les hommes et les personnes âgées de 15 à 34 ans trouvent davantage qu'il est plus important d'arriver rapidement à des solutions. (cf. Tableaux 17, 18).

ii) Prise de décisions:

1) Parmi les répondants, 68.0% estiment que l'ensemble des participants doivent prendre les décisions finales, (perspective démocratique); 32.0% attribuent ce pouvoir de décision aux membres les plus compétents du groupe (président, secrétaire, etc.) (perspective autoritaire). Cette perception varie selon la scolarité. En effet, 82.0% des informateurs ayant douze années de scolarité ou plus sont d'avis que l'ensemble des participants doivent prendre les décisions finales, comparativement à 65.0% (8-11 années) et à 60.0% (7 années et moins) (cf. Tableau 19).

Comparativement au premier questionnaire (68.0%), 77.0% répondent, après la première session, que l'ensemble des participants doivent prendre les décisions finales. Cela ne constitue pas un changement marqué, mais si l'on considère le sexe, l'âge et la scolarité, des différences significatives peuvent être mises en relief. Ainsi, les proportions d'informateurs ayant de 35 à 44 ans (64.0%) et de huit à onze années de scolarité (65.0%) passent respectivement à 78.0% et 82.0% (cf. Tableaux 20 et 21).

Ainsi, à la suite de la première série des sessions, les individus âgés de 35 à 44 ans et ayant entre huit et onze années de scolarité perçoivent davantage que chacun des membres doit être engagé personnellement au niveau de la prise de décisions et que c'est vraiment le groupe qui doit décider.

2) De plus, 58.0% des informateurs préfèrent qu'on fasse un tour de table au moment de prendre une décision (perspective démocratique), alors que 39.0% veulent limiter les interventions ou donner la parole seulement à ceux qui la demandent (perspective autoritaire); 3.0% demandent de ne rien faire de spécial.

A la suite de la première série des sessions, il s'est produit un changement, en particulier chez les femmes et chez ceux qui avaient sept années de scolarité ou moins. Par exemple, 83.0% des individus le moins scolarisés sont d'accord avec l'idée de faire un tour de table avant de prendre une décision, alors que seulement 55.0% partageaient cette opinion avant le début des sessions. (cf. Tableaux, 22, 23, 24). Soulignons que la technique du tour de table a été utilisée abondamment durant la première série des sessions et qu'elle semble avoir attiré davantage l'attention des femmes et des personnes moins scolarisées.

Ainsi, concernant la prise de décisions, la majorité des répondants, à la suite de la première série des sessions, considèrent que chacun des participants est important; et, à cette fin, on préfère une technique qui puisse permettre à chacun des membres de participer à ce niveau. Cependant, cette perspective démocratique du travail de groupe semble moins évidente lorsqu'on place les informateurs devant une situation plus concrète. A la suite de la première série des sessions, 57.0% soulignent qu'ils demandent le vote sur les deux ou trois meilleures propositions (perspective démocratique) et 30.0% disent chercher à trancher la question ou demandent à celui qui semble le plus compétent de prendre une décision (perspective autoritaire), lorsque la discussion semble traîner en longueur. Ainsi, 57.0% des répondants ont une conception démocratique du travail de groupe comparativement à environ 75.0% lorsqu'on demeure sur le plan des principes.

En ce qui concerne la perception des répondants au niveau de la procédure, on peut dégager les points suivants:

- la majorité des informateurs préfèrent une discussion se déroulant dans un cadre souple où il existe toutefois certaines règles qui en garantissent l'efficacité;
- au niveau de la prise des décisions, la majorité des informateurs voient l'importance d'y impliquer chacun des participants; cette perception est davantage accentuée chez les plus scolarisés. Cependant, il semble que les répondants soient plus directifs lorsqu'ils sont dans une situation qui les engage plus personnellement;
- à la suite de la première série, il s'est produit deux changements importants:
  1) les informateurs âgés de 35 à 44 ans et ceux qui ont entre 8 et 11 années de scolarité soutiennent davantage que l'ensemble des participants doivent prendre les décisions finales;
  2) l'ensemble des répondants et plus particulièrement les femmes et les individus moins scolarisés optent davantage pour le tour de table au moment de prendre une décision.

On peut donc déceler l'adoption d'une perspective plus démocratique du travail de groupe.

c) Perception des répondants sur le plan du socio-émotif:

1) Cohésion du groupe:

1) Une des conditions de l'efficacité d'un travail d'équipe est la poursuite d'un objectif commun, i.e. la nécessité pour les membres de partager, du moins en partie, les mêmes intérêts. Nous avons posé une question aux participants afin de voir jusqu'à quel point les stagiaires croient en cette nécessité pour les membres d'un groupe d'être d'accord sur un certain nombre de points si l'on veut rendre une discussion efficace.

- 33.0% jugent indispensable d'être d'accord sur un certain nombre de points pour qu'une discussion soit efficace, parce que le groupe ne peut fonctionner sans cette condition;

- 22.0% répondent que c'est très utile pour en arriver plus rapidement à un accord sur d'autres points;
- 14.0% affirment que c'est utile, que cela peut aider à éviter un désaccord trop important;
- et 31.0% n'en voient pas la nécessité, puisque c'est le but de la discussion d'en venir à un accord.

Ainsi, on remarque une assez forte proportion (31.0%) qui considère qu'une entente préalable entre les membres d'un groupe n'est pas nécessaire pour qu'une discussion soit efficace.

Sur ce point, ceux qui ont douze années de scolarité ou plus affirment davantage que ce n'est pas nécessaire, que c'est le but de la discussion d'en venir à un accord. En effet, 48.0% d'entre eux répondent dans ce sens comparativement à 28.0% pour les répondants ayant de 8 à 11 années de scolarité et à 21.0% dans le cas des informateurs ayant 7 années et moins de scolarité (cf. Tableau 25).

Cependant, à la suite de la première série des sessions, un changement est survenu chez ceux qui avaient douze années de scolarité et plus: 69.0% prétendent désormais qu'il est très utile ou indispendable qu'au départ les membres d'un groupe s'entendent sur un certain nombre de points comparativement à seulement 41.0% avant le début des sessions. On aurait donc compris que la cohésion d'un groupe ne s'obtient pas si facilement et qu'une certaine entente parmi les membres d'un groupe est très utile du point de vue de l'efficacité d'une discussion. (cf. Tableau 26)

2) Parmi les répondants, 61.0% estiment qu'ils encouragent d'autres personnes à donner leur opinion parce qu'ils trouvent important d'avoir l'idée de tout le monde (préoccupés par la participation de chaque membre), 29.0% affirment encourager les personnes qui parlent rarement (préoccupés par les inégalités dans la participation) et 12.0% n'encouragent pas d'autres personnes à donner leur opinion parce que chacun peut parler lorsqu'il le veut. Comparativement aux hommes, les femmes disent davantage qu'elles n'encouragent pas les autres à donner leur opinion parce que chacun peut parler lorsqu'il le veut (15.0% contre 2.0%) (cf. Tableau 27).

ii) La résistance des répondants face aux opinions des autres membres d'un groupe

1) Environ 60.0% des répondants révisent parfois leur position en écoutant les opinions des autres, 32.0% disent qu'en écoutant les opinions des autres ils changent très souvent d'idée, car cela leur montre les aspects nouveaux d'un problème et 8.0% affirment ne pas se laisser influencer facilement ou être plutôt confirmés dans leur opinion.

2) De plus, 65.0% des informateurs mentionnent qu'ils exigent de bonnes raisons avant de se rallier au point de vue des autres lorsque leur point de vue ne semble pas accepté par les autres membres, comparativement à 31.0% se ralliant facilement au point de vue des autres et à 4.0% restant sur leurs positions.

Ainsi, la majorité des répondants se situent d'une façon intermédiaire face aux opinions des autres, acceptant ni trop facilement, ni trop difficilement de changer leur point de vue. Notons qu'environ 30.0% des répondants n'ont pas de résistance à changer d'idée ou à se rallier au point de vue des autres et qu'ils sont en somme très semblables à l'influence des autres.

iii) Qualités que l'on préfère chez les autres membres d'un groupe

1) Parmi les répondants, 84.0% préfèrent avoir dans un groupe le participant qui s'efforce de toujours comprendre les autres, 10.0% préfèrent celui qui tente d'éviter les désaccords entre les membres et 6.0% préfèrent celui qui sait faire certaines farces pour détendre le groupe.

2) En ce qui concerne le type de participant non désiré dans un groupe, 67.0% identifient celui qui veut toujours avoir raison; 11.0%, celui qui se fâche facilement; 10.0%, celui qui parle beaucoup et 12.0%, celui qui semble toujours s'ennuyer. Soulignons que les informateurs plus jeunes et les plus scolarisés cherchent davantage à écarter le participant qui veut toujours avoir raison (cf. Tableaux 28 et 29).

Ainsi, en ce qui concerne l'aspect socio-émotif, on peut dégager les points suivants:

- plus de la moitié des informateurs considèrent qu'une certaine entente préalable est nécessaire pour qu'une discussion soit efficace. Cependant, près du tiers estiment que cette condition n'est pas nécessaire;
- la majorité des informateurs encouragent d'autres personnes à donner leur opinion parce qu'ils trouvent important d'avoir l'idée de tout le monde;
- la majorité des informateurs acceptent ni trop facilement ni trop difficilement de changer leur point de vue face aux opinions des autres membres;
- le type de participant préféré par la majorité des informateurs est celui qui s'efforce de toujours comprendre les autres;
- à la suite de la première série, il s'est produit un changement important: les plus scolarisés perçoivent davantage qu'une certaine entente parmi les membres d'un groupe est très utile ou indispensable pour qu'une discussion soit efficace.

CONCLUSION

Nous dégagerons les points qui ressortent davantage concernant la perception et le changement de conception des répondants au sujet du travail de groupe. Tout d'abord, nous avons vu que les hommes et les informateurs plus scolarisés étaient plus actifs, que leur participation était plus intense au niveau du contenu. Cette situation demeure inchangée à la suite de la première série. Quant à l'aspect qualitatif de la participation, il est important de souligner que l'ensemble des répondants et surtout les femmes et les individus moins scolarisés ont acquis une plus grande rationalité. En effet, une plus grande proportion considèrent qu'il est nécessaire d'établir un ordre de priorité lorsqu'on a une série de problèmes à résoudre.

Concernant l'aspect procédure, les répondants perçoivent le travail de groupe comme devant favoriser la participation de tous. Les informateurs préfèrent une réunion qui se déroule dans un cadre souple où il n'existe pas trop de règles rigides pour entraver la libre expression des membres. Soulignons que cette perspective démocratique du travail de groupe s'est accentuée à la suite

de la première série. Cette transformation s'est surtout produite chez ceux qui avaient moins d'une huitième année et aussi, mais d'une façon moindre, chez ceux qui avaient entre 8 et 11 années de scolarité, chez les femmes et chez les individus ayant entre 35 et 44 ans. Cette prise de conscience du processus démocratique n'infère pas que ces gens sont aptes à mettre en pratique les principes démocratiques, mais plutôt qu'ils sont sensibilisés à une telle perspective.

Le fait que cette prise de conscience intervienne surtout chez les gens qui ont une scolarité réduite peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit là d'individus qui n'ont pas toujours toutes les possibilités d'exprimer leurs points de vue et à qui les sessions de formation ont donné confiance dans ce qu'ils auraient à dire et ont laissé entrevoir l'espoir de pouvoir le dire.

Enfin, en ce qui concerne l'aspect socio-émotif, les répondants sont sensibles aux relations humaines et ils cherchent un climat d'entraide et de bonne entente.

Troisième partie

L'OPINION DES STAGIAIRES SUR LA PREMIÈRE SESSION

Pour compléter ce travail d'évaluation, nous incluons les impressions et les opinions des stagiaires sur l'expérience que représentent les sessions. Il est d'ailleurs regrettable que ces réactions portent seulement sur la première série de sessions (1). L'analyse relative à l'auto-appréciation des stagiaires sur la première fin de semaine des sessions comprend: a) leur satisfaction globale, b) leur évaluation de l'influence de la session, c) des informations sur la mise à l'essai de certaines connaissances ou sur la recherche de nouvelles connaissances (2).

En plus des résultats globaux, nous procéderons à l'analyse selon la variable scolarité. Nous en référerons toutefois à ce niveau d'analyse seulement dans les cas où une différence significative apparaîtra.

A) Degré de satisfaction des stagiaires:

Le tiers des répondants se disent tout à fait satisfaits de la première session alors que la moitié

---

(1) Rappelons que ces questions ont été rattachées au deuxième questionnaire et qu'il nous a été impossible d'administrer le questionnaire à la fin de la deuxième session, comme nous l'avions prévu.

(2) Nous n'avons évidemment pas pu recueillir les impressions des stagiaires qui ont participé à une seule session puisque ces questions ont été posées au début de la deuxième série de sessions. La proportion de stagiaires ne s'étant présentés qu'à la première session est d'environ vingt pour cent.

répondent que cette session a passablement correspondu à leurs attentes. Par ailleurs, 17.0% des répondants manifestent un peu d'insatisfaction (14.3%) ou beaucoup de mécontentement (2.7%).

Les individus peu scolarisés, c'est-à-dire ayant une scolarité égale ou inférieure à une septième année, ont moins apprécié ce type de session: 33.3% d'entre eux expriment une insatisfaction comparativement à 9.2% des personnes ayant de huit à onze années de scolarité et 14.3% pour ceux dont la scolarité est supérieure à une onzième année (tableau 1, annexe B).

Concernant les motifs de satisfaction, il faut d'abord enregistrer le sentiment d'avoir appris à distinguer assez clairement les différents rôles joués dans un groupe: 40.7% des stagiaires font une telle réponse. La connaissance de plusieurs méthodes de travail est mentionnée par 10.6% des répondants. De plus, 2.6% d'entre eux soulignent qu'ils comprennent assez clairement la différence entre un petit groupe et un groupe de taille plus grande. Au total, un peu plus de la moitié des individus expliquent principalement leur satisfaction par les connaissances techniques acquises.

Les autres sources de contentement sont l'accroissement de la confiance en soi (20.4%), l'encouragement apporté par la session sur le plan de l'engagement dans le milieu (18.6%) et, finalement, la contribution de la session à une meilleure compréhension de ce qui se passe dans la société (6.2%). Comme on peut le constater, les motivations des stagiaires à participer à la session sont fort variées (tableau 2).

Selon la scolarité, une constatation intéressante ressort nettement. Les stagiaires peu scolarisés (30.0%) soutiennent davantage que leur satisfaction est surtout liée à une plus grande confiance en soi; les proportions sont de 18.5% et 13.8% dans le cas des deux autres catégories de répondants. A l'inverse, les personnes peu scolarisées sont beaucoup moins impressionnées par l'occasion d'une clarification de rôles que représente la session.

B) Evaluation de l'influence de la session:

Le rôle le mieux appris:

On note d'abord que plus de la moitié des répondants (51.8%) font référence au rôle de bon participant.

Mais il est étonnant que le rôle d'animateur vienne au deuxième rang (29.1%), en avant des rôles de président (7.3%), d'observateur (6.4%) et de secrétaire (5.4%). Si l'on exclut le rôle de participant, le jugement porté révèle probablement en grande partie l'attrait affectif des rôles plutôt que le degré de difficulté de chacun. En effet, comme nous l'avons signalé au niveau des observations, les gestes de l'animateur sont étroitement épiés.

La différence entre les rôles:

Une proportion de 87.5% de répondants disent avoir beaucoup appris à distinguer les divers rôles (président, animateur, etc.). Environ le tiers considèrent qu'ils perçoivent passablement bien ces rôles (tableau 4). Ce qui nous laisse avec seulement 8.0% de stagiaires jugeant minimes les progrès réalisés; les moins scolarisés émettent davantage une telle opinion, soit 13.3% de ceux ayant sept années ou moins par opposition à 7.3% et 3.5% pour les deux autres sous-groupes (de huit à onze années de scolarité et douze années ou plus).

L'acquisition de méthodes de travail:

A ce niveau l'estimation des stagiaires est plus sévère en ce sens que seulement 39.3% prétendent s'être initiés à beaucoup de méthodes de travail, tandis que la même proportion pensent en avoir appris passablement. Il reste donc 21.4% de répondants affirmant que les acquisitions faites à ce chapitre sont fort restreintes. Une faible scolarité (sept années ou moins) s'avère de nouveau un facteur déterminant: par exemple, 23.3% d'entre eux indiquent avoir beaucoup accru leurs connaissances comparativement à 43.4% et 48.3% pour les autres sous-groupes (tableau 5).

La taille d'un groupe:

Les implications de la dimension d'un groupe sur son fonctionnement (i.e. les différences entre un petit groupe et un groupe assez imposant) ont été peu saisies par 17.7% des répondants, tandis que 23.9% croient maintenant les percevoir assez bien. Les autres répondants (58.4%) estiment avoir beaucoup appris sur ce plan (tableau 6). Dans cette dernière catégorie, on compte davantage d'individus peu scolarisés (73.3%) que de stagiaires ayant de huit à onze années de scolarité (49.0%) ou douze années et plus (60.7%).

La confiance en soi:

Pour le tiers des participants la première session a eu un effet particulièrement positif puisque 33.9% déclarent que leur confiance en eux-mêmes s'est grandement améliorée. Une proportion identique de répondants admettent que la session a un peu contribué à accroître leur confiance. Dans 29.5% des cas, il est plutôt question de consolidation de la confiance en soi. Enfin, même si la proportion est mince, il est intéressant de remarquer que la session a diminué la confiance de 2.7% des stagiaires (tableau 7). La situation de ces derniers peut s'expliquer par une incapacité à assimiler une expérimentation aussi intensive du travail de groupe ou, au contraire, par une confiance en soi assez rudement mise à l'épreuve.

Les répondants les moins scolarisés ont évidemment bénéficié davantage de la session au niveau de la confiance en soi: 78.6% des individus ayant sept années de scolarité ou moins ont acquis une plus grande confiance par comparaison à 69.1% et 55.1% pour les deux autres sous-groupes.

La compréhension des problèmes:

Environ la moitié des répondants (51.3%) disent comprendre beaucoup mieux ce qui se passe dans la société, alors que 26.6% constatent que leur degré de compréhension s'est passablement accru. La session a été peu ou absolument pas significative de ce point de vue pour respectivement 16.8% et 5.3% des stagiaires (tableau 8).

L'engagement plus actif dans le milieu:

La première session a peu incité 21.9% des répondants à être plus actifs dans leur milieu. Elle a exercé une certaine influence sur 28.1% d'entre eux et a fortement encouragé 50.0% du groupe à travailler au sein de leur milieu (tableau 9). Les individus peu scolarisés (36.7%) ont moins subi cette forte influence que les deux autres sous-groupes (54.5% et 55.2%).

Pour résumer les appréciations faites par les stagiaires sur ce qu'ils ont appris au cours de la première session, signalons qu'une proportion d'environ 50.0% de répondants jugent très favorablement les progrès réalisés sur la plupart des points suggérés par les questions. Les méthodes

de travail et la question de la confiance en soi font exception (la proportion se situe autour de 35.0%). On peut également noter que selon la perception des stagiaires, la différence entre les rôles a été l'aspect le mieux intégré par les stagiaires.

La scolarité est un facteur discriminant, en particulier dans le cas des stagiaires ayant sept années ou moins de scolarité. Ces derniers ont généralement le sentiment d'avoir moins profité de la première session. Toutefois, ils surpassent les autres au chapitre de la confiance en soi, et chose plus étonnante, à celui de la distinction entre un petit groupe et un groupe plus imposant. Enfin, on remarque que la scolarité est relativement secondaire concernant l'influence de la session sur la compréhension des phénomènes sociaux.

C) <u>La mise à l'essai des connaissances acquises et la recherche de nouvelles connaissances</u>:

Il ressort du tableau 10 (annexe B) que 91.1% des répondants ont mis à l'épreuve leurs connaissances et y ont très bien (12.5%) ou assez bien (78.6%) réussi. Une proportion desstagiaires laissent donc une place à l'amélioration. Par ailleurs, 5.3% des individus ont essayé de mettre

en application les notions acquises, mais sans succès. Enfin, seulement 3.6% des stagiaires n'ont pas soumis à la réalité ce qu'ils avaient pu apprendre.

La scolarité n'est pas ici une variable décisive.

La grande majorité des répondants (80.4%) se sont servis du document distribué à la fin de la première session pour approfondir leurs connaissances (1) et y ont vu une très grande utilité (36.6%) ou une utilité assez grande (43.7%). Une seule personne nie l'utilité de recourir à ce document. Finalement, 19.6% ne se sont pas servis du livre suggéré par les responsables du stage.

De nouveau, le degré de scolarité des participants entre peu en ligne de compte.

---

(1) Il s'agit du document suivant: Coqueret, A., Comment diriger une réunion, Editions du Centurion, Paris, 1963, 64 pages

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous voudrions rappeler ici un problème qui n'a peut-être pas été suffisamment élaboré précédemment, évoquer deux phénomènes particulièrement intéressants concernant le comportement général des stagiaires et commenter brièvement les rapports entre les diverses sources d'évaluation de ces sessions d'initiation au travail de groupe: observations, questionnaire et opinions des participants.

1) La sélection des stagiaires:

Le problème de la sélection des stagiaires devrait constituer, dans la perspective des sessions à venir, une préoccupation plus grande. En plus d'un écart parfois immense sur le plan des caractéristiques socio-démographiques des participants, une même session regroupait une multiplicité "d'appartenances" (structure de participation, professeurs du centre de révision, personnes ne faisant pas partie de Tévec) et une multiplicité de fonctions (membres, responsabilité quelconque et responsabilité supérieure).

2) Le comportement des stagiaires:

Deuxièmement, il importe de noter de nouveau que les relations humaines représentent l'aspect dominant

des préoccupations des stagiaires. Une volonté constante d'éviter le prolongement d'une discussion "vive" et la réticence très forte à exprimer des critiques lors du "jeu de rôles" et des auto-évaluations traduisent la recherche, à tout prix, d'une cohésion souvent fragile. Ces observations sont d'ailleurs renforcées par les réponses à l'une des questions posées aux stagiaires: dans le cas de 45% des informateurs, ce qui les intéresse le plus, c'est de voir à ce que tous se sentent à l'aise d'exprimer leurs opinions; le contenu des discussions et la bonne marche d'une discussion sont les aspects préférés par seulement 24% et 31% des répondants.

Mais,comme nous l'avons déjà noté, cet intérêt pour les relations humaines traduit un besoin plus profond d'un nouveau mode de communication sociale. Ainsi, c'est en fonction de ces exigences que les longues discussions sur la définition d'un animateur et d'un président sont orientées: si l'animateur est considéré comme un type de leader moderne qui accepte de se mettre au même "niveau" que les autres, le président reflète le type de leader traditionnel, autoritaire et préoccupé de son prestige.

Cette insistance sur la personnalité de l'individu s'acquittant du rôle d'animateur ou de président plutôt que sur la nature même des rôles en question illustre en même temps le mode de connaissance privilégié par les stagiaires: il s'agit d'un mode de connaissance axé sur le vécu (ce vécu étant représenté par le modèle de comportement que présentent les conduites des animateurs sociaux de Tévec) plutôt qu'un mode plus scientifique de connaissances consistant, en l'occurrence, en une analyse serrée des propriétés intrinsèques des rôles en question indépendamment des personnalités concernées.

Mais le vécu auquel réfèrent les stagiaires est un "vécu idéalisé" en ce sens que la volonté d'imiter le comportement des animateurs sociaux connus à l'occasion de Tévec empêche les stagiaires de se pencher sur leurs expériences personnelles en matière de travail de groupe (1). Par ailleurs, on dénote une absence de stratégie de la part des responsables des stages pour ramener les participants à un"vécu réel". Une telle stratégie aurait probablement permis de parvenir plus facilement à une approche rationnelle des objets d'étude des sessions.

---

(1) Rappelons que les stagiaires ont été portés à oublier ces expériences, probablement en raison des difficultés qui y étaient rattachées.

3) Les sources d'évaluation:

Enfin, il faut s'attarder quelque peu à la multiplicité des sources d'évaluation. Nous constatons d'abord une différence assez grande entre nos observations et les opinions émises par les stagiaires eux-mêmes sur le degré d'acquisition de connaissances à la suite des sessions (la majorité d'entre eux estiment avoir appris beaucoup de techniques de travail). Cet écart est normal, compte tenu du caractère valorisant des sessions pour l'ensemble des participants. Ce fait (que nous avons pu observer) explique le transfert de la valorisation personnelle retirée de ces sessions à tous les aspects de ces sessions, y compris ceux où les progrès réalisés ont été, selon nous, assez minces (c'est le cas des connaissances techniques).

Quant aux questionnaires visant à mesurer le changement de perception du travail de groupe, le peu de changement décelé nous semble cohérent avec nos observations et avec le fait que les changements escomptés portent sur une session de formation de deux jours seulement. Toutefois, il convient de rappeler qu'il ne faut pas donner au questionnaire utilisé une place exagérée (1),

---

(1) L'observation est d'ailleurs la principale technique à la base de la présente évaluation.

étant donné que pour mesurer les phénomènes en cause le questionnaire élaboré à cette fin demeure susceptible d'être grandement amélioré. Mais malgré cette réserve, répétons que les résultats obtenus par les questionnaires vont dans le sens des observations.

ANNEXE A

Tableau 1: Répartition des répondants selon le sexe et l'âge

Age \ Sexe	Hommes	Femmes	Total
	%	%	%
15-34	32.0	25.3	28.0
35-44	36.1	41.7	39.5
45 et plus	32.0	32.8	32.5
Total	100.0	100.0	100.0

Tableau 2: Répartition des répondants selon le sexe et la scolarité

Age \ Sexe	Hommes	Femmes	Total
	%	%	%
7 et moins	25.5	26.8	26.3
8-11	46.8	49.2	48.2
12 et plus	27.6	23.8	25.4
Total	100.0	100.0	100.0

Tableau 3: Répartition des répondants selon l'âge et la scolarité

Scolarité \ Age	15-34	35-44	45 et plus	Total
	%	%	%	%
7 et moins	15.6	35.5	24.3	26.3
8-11	46.8	46.6	51.3	48.2
12 et plus	37.5	17.7	24.3	25.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 4: "Parmi les raisons suivantes, laquelle vous a principalement incité à faire partie de Tévec ou des associations?"

Réponses \ Organisations	Tévec	Associations
	%	%
Pour faire connaissance de personnes de ma localité ou de ma région	1.0	5.0
C'est un moyen de formation valable	46.0	24.0
Pour avoir l'occasion de donner mon opinion sur certaines questions	3.0	5.0
Pour aider à résoudre des problèmes qui nous concernent tous	50.0	66.0
Total	100.0	100.0

Tableau 5:"Dans un groupe de discussion, laquelle de ces activités correspondrait le mieux à vos préférences, si vous en aviez le choix?"

Scolarité / Réponses	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Exercer les principales responsabilités concernant la bonne marche du groupe	13.3	14.5	31.0	18.0
Etre chargé de certaines responsabilités au cours de la discussion	10.0	14.5	27.6	17.0
Apporter ma collaboration lorsque l'occasion se présente	76.7	71.0	41.4	65.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 6:"Quelle part prenez-vous le plus souvent dans la discussion?"

Sexe / Réponses	Hommes	Femmes	Total
	%	%	%
Je pose surtout des questions	25.5	20.9	24.0
Je donne surtout des exemples ou des informations	14.9	11.9	12.0
Je parle rarement, je me renseigne surtout	14.9	32.8	25.0
Je cherche à orienter la discussion	44.7	34.4	39.0
Total	100.0	100.0	100.0

Tableau 7:"Quelle part prenez-vous le plus souvent dans la discussion?"

Réponses \ Age	15-34	35-44	45 et plus	Total
	%	%	%	%
Je pose surtout des questions	21.9	31.1	13.7	24.0
Je donne surtout des exemples ou des informations	21.9	13.3	5.4	12.0
Je parle rarement, je me renseigne surtout	28.1	17.8	32.4	25.0
Je cherche à orienter la discussion	28.1	37.8	48.5	39.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 8:"Quelle part prenez-vous le plus souvent dans la discussion?"

Réponses \ Scolarité	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Je pose surtout des questions	26.7	27.3	10.3	24.0
Je donne surtout des exemples ou des informations	10.0	14.5	13.8	12.0
Je parle rarement, je me renseigne surtout	26.7	29.1	17.3	25.0
Je cherche à orienter la discussion	36.6	29.1	58.6	39.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 9:"Cherchez-vous à poser des questions?"

Sexe / Réponses	Hommes	Femmes	Total
	%	%	%
Très souvent ou souvent	74.4	49.3	60.0
Parfois	19.2	35.8	29.0
Rarement ou jamais	6.4	14.9	11.0
Total	100.0	100.0	100.0

Tableau 10:"Cherchez-vous à poser des questions?"

Scolarité / Réponses	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Très souvent ou souvent	46.7	60.0	72.4	60.0
Parfois	36.6	29.1	20.7	29.0
Rarement ou jamais	16.7	10.9	6.9	11.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 11:"Cherchez-vous à apporter des exemples pour concrétiser les idées émises?"

Réponses \ Sexe	Hommes	Femmes	Total
	%	%	%
Très souvent ou souvent	59.6	32.8	44.0
Parfois	36.2	52.2	46.0
Rarement ou jamais	4.2	15.0	10.0
Total	100.0	100.0	100.0

Tableau 12:"Cherchez-vous à apporter des exemples pour concrétiser les idées émises?"

Réponses \ Scolarité	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Très souvent ou souvent	40.0	30.9	72.4	44.0
Parfois	46.7	54.5	27.6	46.0
Rarement ou jamais	13.3	14.6	-	10.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 13: "Lorsque, dans un groupe, vous avez à résoudre une série de problèmes, que faites-vous?"

Réponses \ Scolarité	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Je fais en sorte qu'on aborde les petits ou les gros problèmes	16.7	14.5	10.3	14.0
Je fais en sorte qu'on établisse un ordre de priorité à ces problèmes	53.3	67.3	75.9	66.0
Je laisse la discussion se dérouler	30.0	18.2	13.8	20.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 14: "Lorsque, dans un groupe, vous avez à résoudre une série de problèmes, que faites-vous?"

Réponses \ Ensemble des répondants	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
	%	%
Je fais en sorte qu'on aborde les petits ou les gros problèmes	14.1	6.3
Je fais en sorte qu'on établisse un ordre de priorité à ces problèmes	65.8	80.2
Je laisse la discussion se dérouler	20.1	13.5
Total	100.0	100.0

Tableau 15:"Lorsque, dans un groupe, vous avez à résoudre une série de problèmes, que faites-vous?"

Sexe / Réponses	Premier questionnaire		Deuxième questionnaire	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
	%	%	%	%
Je fais en sorte qu'on aborde les petits ou les gros problèmes	14.9	13.5	10.9	3.0
Je fais en sorte qu'on établisse d'abord un ordre de priorité à ces problèmes	74.4	59.7	84.8	77.0
Je laisse la discussion se dérouler	10.6	26.8	4.3	20.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 16:"Lorsque, dans un groupe, vous avez à résoudre une série de problèmes, que faites-vous?"

Scolarité / Réponses	Premier questionnaire			Deuxième questionnaire		
	7 et moins	8-11	12 et plus	7 et moins	8-11	12 et plus
	%	%	%	%	%	%
Je fais en sorte qu'on aborde les petits ou les gros problèmes	16.7	14.5	10.3	27.6	3.7	10.7
Je fais en sorte qu'on établisse d'abord un ordre de priorité à ces problèmes	53.3	67.3	75.9	72.4	83.3	82.2
Je laisse la discussion se dérouler	30.0	18.2	13.8	-	13.0	7.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 17: "A quel genre de discussion aimez-vous participer le plus?"

Réponses \ Sexe	Hommes	Femmes	Total
	%	%	%
Une discussion où chacun est libre d'exprimer ses idées quand il le veut	12.8	6.0	9.0
Une discussion où chacun est libre d'exprimer son idée, mais toujours en rapport avec le sujet discuté	74.4	92.5	86.0
Une discussion où il est plus important d'arriver rapidement à des solutions plutôt que de laisser chacun exprimer son opinion	12.8	1.5	5.0
Total	100.0	100.0	100.0

Tableau 18: "A quel genre de discussion aimez-vous participer le plus?"

Réponses \ Age	15-34	35-44	45eet plus	Total
	%	%	%	%
Une discussion où chacun est libre d'exprimer ses idées quand il le veut	9.4	13.3	2.7	9.0
Une discussion où chacun est libre d'exprimer son idée, mais toujours en rapport avec le sujet discuté	78.1	80.0	97.3	86.0
Une discussion où il est plus important d'arriver rapidement à des solutions plutôt que de laisser chacun exprimer son opinion	12.5	6.7	-	5.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 19:"Dans un groupe de discussion, qui doit prendre les décisions finales?"

Réponses \ Scolarité	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
J'estime que ce sont les membres les plus compétents du groupe (président, secrétaire) etc.	40.0	34.5	17.8	32.0
J'estime que c'est l'ensemble des participants	60.0	65.5	82.2	68.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 20:"Dans un groupe de discussion, qui doit prendre les décisions finales?"

Réponses \ Age	Premier questionnaire			Deuxième questionnaire		
	15-34	35-44	45 et +	15-34	35-44	45 et +
	%	%	%	%	%	%
J'estime que ce sont les membres les plus compétents du groupe (président, secrétaire) etc.	21.9	36.4	35.1	21.9	17.8	24.3
J'estime que c'est l'ensemble des participants	78.1	63.6	64.9	78.1	82.2	75.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 21: "Dans un groupe de discussion, qui doit prendre les décisions finales?"

Scolarité / Réponses	Premier questionnaire			Deuxième questionnaire		
	7 et moins	8-11	12 et plus	7 et moins	8-11	12 et plus
	%	%	%	%	%	%
J'estime que ce sont les membres les plus compétents du groupe (président, secrétaire) etc.	40.0	34.5	17.8	33.3	18.2	13.8
J'estime que c'est l'ensemble des participants	60.0	65.5	82.2	66.7	81.8	86.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 22: "Au moment de prendre une décision, qu'est-il préférable de faire?"

Ensemble des répondants / Réponses	Premier questionnaire	Deuxième questionnaire
	%	%
Je préfère qu'on limite les interventions ou qu'on donne la parole seulement à ceux qui la demandent	39.6	24.6
Je préfère qu'on fasse un tour de table	57.7	74.6
Je préfère qu'on ne fasse rien de spécial	2.7	0.8
Total	100.0	100.0

Tableau 23 : "Au moment de prendre une décision, qu'est-il préférable de faire?"

Sexe / Réponses	Premier questionnaire		Deuxième questionnaire	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
	%	%	%	%
Je préfère qu'on limite les interventions ou qu'on donne la parole seulement à ceux qui la demandent	34.8	41.5	21.3	26.9
Je préfère qu'on fasse un tour de table	65.2	53.8	76.6	73.1
Je préfère qu'on ne fasse rien de spécial	-	4.7	2.1	-
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 24 : "Au moment de prendre une décision, qu'est-il préférable de faire?"

Scolarité / Réponses	Premier questionnaire			Deuxième questionnaire		
	7 et moins	8-11	12 et plus	7 et moins	8-11	12 et plus
	%	%	%	%	%	%
Je préfère qu'on limite les interventions ou qu'on donne la parole à ceux qui la demandent	41.4	37.0	39.3	17.0	23.6	34.5
Je préfère qu'on fasse un tour de table	55.2	59.3	60.7	83.3	74.4	65.5
Je préfère qu'on ne fasse rien de spécial	3.4	3.7	-	-	2.0	-
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 25:"Pour qu'une discussion soit efficace, les membres du groupe doivent-ils être d'accord sur un certain nombre de points?"

Réponses \ Scolarité	7 et moins	9-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Ce n'est pas nécessaire, c'est le but de la discussion d'en venir à un accord	20.7	27.8	48.3	31.0
C'est utile, cela peut aider à éviter un désaccord trop important	20.7	13.0	10.3	14.0
C'est très utile pour en arriver plus rapidement à un accord sur d'autres points	27.6	25.9	6.9	22.0
C'est indispensable, le groupe ne peut fonctionner sans cette condition	31.0	33.3	34.5	33.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 26 :"Pour qu'une discussion soit efficace, les membres du groupe doivent-ils être d'accord sur un certain nombre de points?"

Scolarité / Réponses	Premier questionnaire			Deuxième questionnaire		
	7 et moins	8-11	12 et plus	7 et moins	8-11	12 et plus
	%	%	%	%	%	%
Ce n'est pas nécessaire, c'est le but de la discussion d'en venir à un accord	20.7	27.8	48.3	36.6	38.2	31.0
C'est utile, cela peut aider à éviter un désaccord trop important	20.7	13.0	10.3	6.7	9.1	-
C'est très utile pour en arriver plus rapidement à un accord sur d'autres points	27.6	25.9	6.9	26.7	18.2	17.3
C'est indispensable, le groupe ne peut fonctionner sans cette condition	31.0	33.3	34.5	30.0	34.5	51.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 27 : "Cherchez-vous à encourager d'autres personnes à donner leur opinion?"

Réponses \ Sexe	Hommes	Femmes	Total
	%	%	%
Oui, je trouve important d'avoir l'idée de tout le monde	65.9	57.6	61.0
Oui, je veux donner la chance à ceux qui parlent rarement de s'exprimer	31.9	27.3	29.0
Non, chacun peut parler lorsqu'il le veut	2.2	15.1	10.0
Total	100.0	100.0	100.0

Tableau 28: "Lequel de ces participants jugez-vous préférable de ne pas avoir dans un groupe?"

Réponses \ Age	15-34	35-44	45 et plus	Total
	%	%	%	%
Celui qui parle beaucoup	6.3	9.1	13.7	10.0
Celui qui semble toujours s'ennuyer	12.5	18.2	5.4	12.0
Celui qui se fâche facilement	3.1	9.1	18.9	11.0
Celui qui veut toujours avoir raison	78.1	63.6	62.0	67.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 29: "Lequel de ces participants jugez-vous préférable de ne pas avoir dans un groupe?"

Réponses \ Scolarité	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Celui qui parle beaucoup	6.9	14.5	3.4	10.0
Celui qui semble toujours s'ennuyer	6.9	12.7	17.3	12.0
Celui qui se fâche facilement	13.8	14.5	-	11.0
Celui qui veut toujours avoir raison	72.4	58.3	79.3	67.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

ANNEXE B

Tableau 1: "Est-ce que la première session a répondu à ce que vous en attendiez?"

Scolarité / Réponses	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Tout à fait	20.0	35.2	42.8	33.0
Passablement	46.7	55.6	42.9	50.0
Un peu	30.0	7.4	10.7	14.3
Pas du tout	3.3	1.8	3.6	2.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 2: "Laquelle des raisons suivantes explique principalement votre satisfaction de la première session?"

Réponses \ Scolarité	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
J'ai appris plusieurs méthodes de travail	16.7	7.4	10.3	10.6
J'ai appris à distinguer assez clairement les différents rôles que l'on peut jouer dans un groupe	23.3	48.1	44.9	40.7
J'ai appris assez clairement la différence entre un petit groupe et un gros groupe	3.3	1.9	3.4	2.6
J'ai acquis une plus grande confiance en moi-même	30.0	18.5	13.8	20.4
La session m'a encouragé à jouer un rôle plus actif dans mon milieu	20.0	13.0	27.6	18.6
La session m'a aidé à mieux comprendre ce qui se passe dans la société	6.7	9.2	-	6.2
Cette question ne s'applique pas dans mon cas	-	1.9	-	0.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 3: "A la première session lequel des rôles suivants avez-vous le mieux appris?"

Scolarité / Réponses	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Le rôle de président	10.0	5.8	7.1	7.3
Le rôle d'animateur	30.0	30.8	25.0	29.1
Le rôle de secrétaire	-	7.8	7.1	5.4
Le rôle d'observateur	3.3	11.5	-	6.4
Le rôle de bon participant	56.7	44.2	60.8	51.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 4: "Est-ce que la première session vous a appris à distinguer les différents rôles que l'on peut jouer dans un groupe?"

Scolarité / Réponses	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Beaucoup	50.0	63.6	53.6	57.5
Passablement	36.7	29.1	42.9	34.5
Un peu	13.3	7.3	3.5	8.0
Pas du tout	-	-	-	-
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 5: "Est-ce que la première session vous a appris des méthodes de travail?"

Scolarité / Réponses	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Beaucoup	23.3	43.4	48.3	39.3
Passablement	50.0	34.0	37.9	39.3
Un peu	26.7	22.6	13.8	21.4
Pas du tout	-	-	-	-
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 61 "Est-ce que la première session vous a appris la différence qu'il y a entre un petit groupe et un gros groupe?"

Réponses \ Scolarité	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Beaucoup	73.3	49.0	60.7	58.4
Passablement	16.7	31.0	17.9	23.9
Un peu	10.0	20.0	21.4	17.7
Pas du tout	-	-	-	-
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 7: "Est-ce que la première session vous a donné une plus grande confiance en vous-même?"

Scolarité / Réponses	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
La session m'a donné beaucoup plus de confiance en moi-même	39.3	32.7	31.0	33.9
La session m'a donné un peu plus de confiance en moi-même	39.3	36.4	24.1	33.9
La session a renforcé la confiance que j'avais en moi-même	17.8	30.9	37.9	29.5
La session a diminué la confiance que j'avais en moi-même	3.6	-	7.0	2.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 8: "Est-ce que la première session vous a aidé à mieux comprendre ce qui se passe dans la société?

Réponses \ Scolarité	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Beaucoup	60.0	50.0	44.8	51.3
Passablement	20.0	27.8	31.0	26.6
Un peu	10.0	18.5	20.7	16.8
Pas du tout	10.0	3.7	3.5	5.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 9: "Est-ce que la première session vous a encouragé à jouer un rôle plus actif dans votre milieu?

Scolarité / Réponses	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Beaucoup	36.7	54.5	55.2	50.0
Passablement	40.0	27.3	17.2	28.1
Un peu	20.0	18.2	27.6	21.0
Pas du tout	3.3	-	-	0.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 10: "Une fois rendu chez vous, avez-vous essayé de mettre en application ce que vous avez appris à la première session?"

Scolarité / Réponses	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
J'ai essayé de mettre en application ce que j'avais appris et j'ai très bien réussi	10.3	16.4	7.1	12.5
J'ai essayé de mettre en application ce que j'avais appris et j'ai assez bien réussi	82.8	74.5	82.2	78.6
J'ai essayé de mettre en application ce que j'avais appris et je n'ai pas réussi	6.9	3.6	7.1	5.3
Je n'ai pas essayé de mettre en application ce que j'avais appris	-	5.5	3.6	3.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tableau 11: "Vous êtes-vous servi des documents qu'on vous a distribués à la fin de la première session?"

Réponses \ Scolarité	7 et moins	8-11	12 et plus	Total
	%	%	%	%
Je m'en suis servi et cela m'a été très utile	30.0	40.0	37.0	36.6
Je m'en suis servi et cela m'a été assez utile	53.3	41.8	33.3	43.7
Je m'en suis servi et cela ne m'a pas été utile	-	-	3.7	0.01
Je ne m'en suis pas servi	16.7	18.2	26.0	19.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0